

Tilburg University

Onderwijs, onderzoek en de kunst van het creatieve denken

Delnooz, P.V.A.

Publication date:
2008

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):
Delnooz, P. V. A. (2008). *Onderwijs, onderzoek en de kunst van het creatieve denken*. ScienceGuide.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

ONDERWIJS, ONDERZOEK EN DE KUNST VAN HET CREATIEVE DENKEN

Paul Vincent Antoine Delnooz

ISBN: 9789051795875

Idee omslag: Matthijs Delnooz

© ScienceGuide, 2008

SCIENCEGUIDE

© Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotocopieën, opnamen, of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

ONDERWIJS, ONDERZOEK
EN DE KUNST
VAN HET CREATIEVE DENKEN

Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit van Tilburg, op gezag van de rector magnificus, prof. dr. F.A. van der Duyn Schouten, in het openbaar te verdedigen ten overstaan van een door het college voor promoties aangewezen commissie in de aula van de Universiteit op woensdag 4 juni 2008 om 14.15 uur

door

Paul Vincent Antoine Delnooz

geboren op 22 januari 1960 te Roermond

Promotores:

prof. dr. Arie de Ruijter
prof. dr. Sandra Schruijer

Promotiecommissie:

prof. dr. Marc Vermeulen
prof. dr. Paul Verweel
dr. Hans van Driel

Summary

There appears to be a discrepancy between practice (the need for solutions to practical problems) and science (which particularly focuses on the formation of theory) in social-economic courses taught at institutions of higher professional education. This is also manifested in methodological textbooks. The authors of these methodological textbooks are not primarily concerned with training students to solve practical problems, but to develop theories and test these according to established methodological recipes. This is also shown in theses written by students. Apparently, science and practice are not linked effectively enough. Is there a solution?

In this respect, the literature (e.g. Limoges 1996; Gibbons a.o. 1994) suggests that we are “trapped” inside our current science paradigm. It argues that we may have come a long way since Kuhn’s paradigm concept was introduced, but that teaching continues as if nothing has changed; as if it is possible to observe the world objectively and to test a theory objectively based on observation (Glaserfeld, 1989; Andel, 2004). In other words, this literature proposes that the emphasis in education should be placed on the fact that reality can be interpreted in several ways and that, consequently, there are several truths.

According to this point of view, textbooks on the subject of research should no longer primarily focus on developing theories, but there is no generally accepted scientific alternative available. This will need to be developed first. An initial impetus to an alternative of this sort is Creative Action Methodology, which was recently born from the everyday practice of education and research (Delnooz a.o. 1998). This “methodology” rests on the above-mentioned finding that, in the philosophy of science, there are doubts about the objectivity of observation and as such, the testability of a theory (Popper, 1963; Habermas 1982; Kuhn 1962; Feyerabend, 1975). Without taking a stance in this debate, this did lead to the idea that a theory can in any case be used as a mental framework that we can use in a creative manner in order to come up with solutions to practical problems. There may, in

other words, be doubts about the testability of a theory, but it is, in any case, a creative instrument that inspires us to work towards solutions, which at first sight may even seem illogical, but which can be tested as to whether they are effective according to our perceptions. After that, by means of experiments, we can examine whether these solutions (actions, undertakings) are effective in several contexts and hence have a systematic character.

Not exclusively paying attention to the traditional way of practising science, but also build in room for creative “illogical” modes of thinking, creates a connection with the views of authors such as Bono (1967) and Damasio (2001). They emphasize the importance of creative (lateral, combinatoric) thinking; in order to subsequently arrive at a hypothesis (solution); and the ability to reflect on this hypothesis based on previous experiences in searching for solutions to practical problems. This is also something that is referred to in the educational literature, as a matter of fact. This literature stresses that a child should be given room to develop a hypothesis in a creative manner and reflect on this hypothesis based on previous experiences. This is referred to as the “what if” game (Ackerman, 2004; Gredler, 1997).

Based on these notions (there are doubts about the testability of a theory and the objectivity of observation; solutions don’t always come about logically; try to think laterally and combinatorically; try to reflect on scientific and non-scientific knowledge; we can in any case examine whether an action is effective according to our perceptions) a methodological approach has been developed for the purpose of education. It is a step-by-step plan to conduct research which was named “Creative Action Methodology”, because of its ample room for creative (lateral; combinatoric) thinking and its central place for action (testing a solution). Additionally, it is a methodological approach, centred around the words “doubt” and “reflection”. In each step, the student is asked to question existing theoretical and empirical knowledge, as well as existing methodological recipes; to reflect on them; and subsequently, arrive at a judgement. In other words, students are asked to think scientifically. Is that special? No! Is the approach special? Yes! Rather than presenting

facts and truths to students mainly in the form of recipes (that which characterizes today's methodological textbooks in social-economic sciences), they are forced to question all knowledge and reflect on that.

This "methodology" was integrated into a one-year training programme in 2003. It concerns a graduation track which students from various courses (such as hotel management; leisure management; and traffic management) can attend and in which they work towards the solution to a practical problem. What's typical of the programme is that students not only have to try and come up with a solution to the practical issue that they want to solve, but that they also have to test this solution in the form of a (natural) experiment. Based on that, they then write their research report which is at the same time their thesis towards earning a Bachelor's degree.

In order to be able to explain the didactic approach of this training programme, the model of the creatively learning individual was developed. The first step in this model is "knowing": the zone of proximal development (Vygotsky, 1978). The student needs to have knowledge of descriptions; explanations; and actions. For instance, a student needs to know all the parties involved in the practical problem; the interests of these parties; the available statistical material; the existing theories; the actions already taken towards solving the practical problem; why these actions were successful or not; and so on. In this process the student is stimulated to not only tread the path of literature (articles; statistics; reports; and the like), but also to set about gathering knowledge in the field of study (talks with parties involved; visits to symposiums; on-site observation; and the like). The second step is the activation of the brain: the student is stimulated towards combinatorial and lateral thinking. This is mainly done in working groups and during talks with the supervising lecturer. In this respect, one may think of the hat method; of brainstorming to uncover a dialectic view on reality; and of discussing topics that initially don't seem to have anything to do with the research context. The third step is reflection: the student is stimulated to formulate a conclusion based on arguments. This is not so much about the conclusion itself, but more about the argumentation. It is about the student learning to critically comment on knowledge gathered; to deal with the "mental chaos" caused by this problematization; so that, in

the end, a well-founded conclusion is established. The final step is the step of implementation. Based on reflection, the student opts for a follow-up action (such as visiting an expert), the result of which is added to the “knowing”. In other words, it involves a cycle in which the student is encouraged towards creative, analytical and reflective thinking, with the aim of shifting the zone of proximal development a little further every time.

The application of the developed training programme (and the developed “methodology” within this training programme) turns out to be effective in the practice of education: it leads to students producing innovative solutions for the purpose of their theses; that their way of thinking changes (learning how to think); and that transfer is involved. The learning process, however, turns out to progress with difficulty; emotions run high; it turns out that there is resistance to learning that can be traced back to the directive teaching style of some lecturers; and it turns out that there is a cultural issue involved (Ackerman, 2004; Simons, 1992; Brown a.o., 1984; Andel, 2004).

The conclusion is that competency-based education increases the resistance to learning; does not stimulate towards creative and innovative thinking; that the solution lies in the questioning of presuppositions; the encouragement of creative thinking; that education should take place in a mode 2 context; in which a requirement is that the lecturers should have a high degree of content expertise; and constantly stimulate their students towards reflection as a result; and that they should not apply a directive teaching style in this process.

Samenvatting

Vanuit het sociaal-economisch onderwijs op de hbo's blijkt dat er een discrepantie bestaat tussen de praktijk (de behoefte aan oplossingen voor praktische problemen) en de wetenschap (die met name gericht is op theorievorming). Dit komt ook tot uitdrukking in de methodologische studieboeken. De auteurs van de methodologische studieboeken leiden de studenten niet primair op om praktische problemen op te lossen, maar om theorieën te ontwikkelen en te toetsen volgens vastgelegde methodologische recepten. Dat komt ook uit de afstudeerscripties van de studenten naar voren. Blijkbaar sluiten de wetenschap en de praktijk onvoldoende op elkaar aan. Is er een oplossing?

De literatuur (o.a. Limoges 1996; Gibbons e.a. 1994) suggereert in dit verband dat we “gevangen” zitten in ons huidige wetenschapsparadigma. Er wordt gesteld dat er weliswaar een ander paradigma is sinds Kuhn, maar dat het lesgeven verder gaat alsof er niets veranderd is; alsof de wereld objectief waarneembaar is en het mogelijk is om door middel van waarneming een theorie objectief te toetsen (Glaserfeld, 1989; Andel, 2004). Vanuit deze literatuur wordt met andere woorden aangegeven dat binnen het onderwijs zou moeten worden benadrukt dat de werkelijkheid op meerdere manieren te interpreteren is en dat er derhalve meerdere waarheden zijn.

Vanuit dit oogpunt zouden de studieboeken binnen het vak onderzoek niet langer primair gericht moeten zijn op theorie-ontwikkeling, maar er is geen algemeen geaccepteerd wetenschappelijk alternatief voorhanden. Dit zal eerst nog ontwikkeld moeten worden. Een eerste aanzet voor een dergelijk alternatief is Creatieve Actie Methodologie, dat onlangs is ontstaan vanuit de dagelijkse praktijk van het onderwijs en het onderzoek (Delnooz e.a. 1998). Deze “methodologie” berust op de hiervoor aangehaalde constatering dat er binnen de wetenschapsfilosofie twijfels bestaan over de objectiviteit van de waarneming en daarmee de toetsbaarheid van een theorie (Popper, 1963; Habermas 1982; Kuhn 1962; Feyerabend, 1975). Zonder een standpunt te bepalen in deze discussie, is daarop de gedachte ontstaan dat een theorie in elk geval kan

worden ingezet als een denkader dat we op creatieve wijze kunnen gebruiken om oplossingen te bedenken voor praktische problemen. Er bestaan met andere woorden misschien twijfels over de toetsbaarheid van een theorie, maar het is in elk geval een creatief instrument dat ons inspireert tot het bedenken van oplossingen, die op het eerste gezicht misschien zelfs onlogisch zijn, maar waarvan getoetst kan worden of ze in onze beleving effectief zijn. Daarna kan met behulp van experimenten worden nagegaan of deze oplossingen (acties; handelingen) in meerdere contexten effectief zijn en derhalve een wetmatig karakter hebben.

Door binnen het onderwijs niet alleen aandacht te geven aan de traditionele wijze van wetenschapsbeoefening, maar tevens ruimte in te bouwen voor creatieve “onlogische” denkmethoden wordt aangesloten bij de opvattingen van auteurs als Bono (1967) en Damasio (2001). Zij benadrukken het belang van creatief (lateraal, combinatorisch) denken; om zo tot een hypothese (oplossing) te komen; en het vermogen om daarop te reflecteren op basis van eerdere ervaringen bij het zoeken naar oplossingen voor praktische problemen. Overigens wordt hier ook in de onderwijskundige literatuur naar gerefereerd. In deze literatuur wordt benadrukt dat een kind de ruimte moet krijgen om op creatieve wijze tot een hypothese te komen en daarop te reflecteren op basis van eerdere ervaringen. Dit wordt het “what if” spel genoemd (Ackerman, 2004; Gredler, 1997).

Op basis van deze gedachten (er bestaan twijfels over de toetsbaarheid van een theorie en de objectiviteit van de waarneming; oplossingen komen niet altijd logisch tot stand; probeer lateraal en combinatorisch te denken; probeer te reflecteren op wetenschappelijke en niet-wetenschappelijke kennis; we kunnen in elk geval nagaan of een actie in onze beleving effectief is) is een methodologische aanpak ontwikkeld ten behoeve van het onderwijs. Het is een stappenplan voor het verrichten van onderzoek dat de naam Creatieve Actie Methodologie heeft gekregen, omdat hierin veel ruimte is voor creatief (lateraal; combinatorisch) denken en er tevens een centrale plaats wordt toegekend aan actie (het testen van een oplossing). Het is bovendien een methodologische aanpak waarin de woorden “twijfel” en “reflectie” een

centrale plaats innemen. Bij elke stap wordt de student gevraagd om vraagtekens te plaatsen bij de bestaande theoretische en empirische kennis, alsmede bij de bestaande methodologische recepten; om daarop te reflecteren; en om vervolgens tot een oordeel te komen. Er wordt met andere woorden aan de studenten gevraagd om wetenschappelijk te denken. Is dat bijzonder? Nee! Is de aanpak bijzonder? Ja! In plaats van de studenten vooral gegevens in de vorm van recepten aan te bieden (datgene waardoor de huidige methodologische studieboeken in de sociaal-economische wetenschappen worden gekarakteriseerd), worden ze juist gedwongen om alle kennis ter discussie te stellen en daarop te reflecteren.

Deze “methodologie” is sinds 2003 geïntegreerd in een lesprogramma van een jaar. Het betreft een afstudeerprogramma waaraan studenten van diverse opleidingen (zoals hotelmanagement; vrijetijdskunde; en verkeerskunde) deel kunnen nemen en waarin ze toewerken aan de oplossing van een praktisch probleem. Het is kenmerkend voor dit lesprogramma dat de studenten niet alleen een oplossing moeten proberen te bedenken voor het praktische vraagstuk dat ze op willen lossen, maar deze ook moeten testen in de vorm van een (natuurlijk) experiment. Op basis daarvan schrijven vervolgens ze een onderzoeksrapport dat tevens hun afstudeerscriptie vormt voor het behalen van het bachelor-diploma.

Om de didactische aanpak binnen dit lesprogramma te kunnen duiden is het model van de creatief lerende mens ontwikkeld. De eerste stap in dit model is “weten”: de zone of proximal development (Vygotsky, 1978). De student moet kennis hebben van beschrijvingen; verklaringen; en acties. Zo moet een student weten wie er allemaal betrokken zijn bij het praktische probleem; wat hun belangen zijn; welke statistieken er zijn; welke theorieën er zijn; welke acties reeds ondernomen zijn om het praktische probleem op te lossen; waarom deze acties minder of meer succesvol zijn geweest; enzovoorts. Daarbij wordt de student gestimuleerd om niet alleen de literaire weg te bewandelen (artikelen; statistieken; rapporten; e.d.), maar om ook kennis te gaan verzamelen binnen het werkveld (gesprekken met de betrokkenen; het bezoeken van symposia; ter plekke gaan observeren; e.d.). De tweede stap is het activeren van de hersenen: de student wordt

gestimuleerd om combinerend en lateraal te denken. Dit vindt vooral plaats in de werkgroepen en tijdens de gesprekken met de begeleidende docent. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan de hoeden-petten methode; aan brain-stormen om op het spoor te komen van een dialectische visie op de werkelijkheid; en het bespreken van onderwerpen die op het eerste gezicht niets met het onderzoek te maken hebben. De derde stap is reflectie: de student wordt gestimuleerd om op basis van argumenten een conclusie te formuleren. Hierbij gaat het niet zo zeer om de conclusie “an sich”, maar veel meer om de argumentatie. Het gaat erom dat de student leert om kritische kanttekeningen te plaatsen bij de verzamelde kennis; leert om te gaan met de “mentale chaos” die deze problematisering teweeg brengt; zodat er uiteindelijk een beargumenteerde conclusie tot stand komt. De laatste stap is uitvoeren. De student kiest op basis van de reflectie voor een vervolg-actie (zoals een expert bezoeken), waarvan het resultaat wordt toegevoegd aan het “weten”. Het is met andere woorden een cyclus waarin de student wordt aangemoedigd om creatief, analytisch en reflectief te denken, met als doel om de “zone of proximal development” telkens een stukje verder op te laten schuiven.

De toepassing van het ontwikkelde lesprogramma (en daarbinnen de ontwikkelde “methodologie”) blijkt in de praktijk van het onderwijs effectief te zijn: het leidt ertoe dat studenten tot innovatieve oplossingen komen voor hun afstudeerscriptie; dat hun manier van denken verandert (leren om te denken); en er tevens sprake is van transfer. Het leerproces blijkt echter moeizaam te verlopen: de emoties laaien op; er blijkt sprake te zijn van een weerstand tegen leren die terug te voeren is op de sturende houding van de docenten; en er blijkt sprake te zijn van een cultureel vraagstuk (Ackerman, 2004; Simons, 1992; Brown e.a., 1984; Andel, 2004).

De conclusie luidt dat het competentiegericht onderwijs de weerstand tegen leren vergroot; niet aanzet tot creatief en innovatief denken; dat de oplossing ligt in het ter discussie stellen van vooronderstellingen; het bevorderen van het creatief denken; dat onderwijs plaats moet vinden in een mode 2 context; waarbij het een voorwaarde is dat de docenten inhoudelijk zeer deskundig zijn; hun studenten daardoor voortdurend

kunnen aanzetten tot reflectie; en dat ze daarbij niet sturend te werk moeten gaan.

Inhoudsopgave

Voorwoord	17
1. De creatief lerende mens	21
1.1. Rationale	21
1.2. Retrospectie	26
1.3. Grondslag 1: mode 1 versus mode 2	28
1.4. Grondslag 2: Constructivisme	31
1.5. Grondslag 3: kennis, reflectie, creatief denken	32
1.6. Het model van de creatief lerende mens	38
1.7. Onderzoeksmethode	50
1.8. Van lesprogramma tot evaluatie	57
2. Implementatie en plaatsbepaling	59
2.1. Inleiding	59
2.2. De colleges wetenschapsfilosofie	60
2.3. De colleges methodologische stromingen	66
2.4. De colleges Creatieve Actie Methodologie	72
2.5. De colleges methoden en technieken van onderzoek	83
2.6. De colleges probleem-analyse	94
3. Bevindingen, conclusies, aanbevelingen	107
3.1. De rode draad	107
3.2. Reacties op het lesprogramma	108
3.3. De evaluatie van het lesprogramma in 2006	115
3.4. Succesvolle versus niet-succesvolle docenten	118
3.5. Succesvolle versus niet-succesvolle studenten	121
3.6. Het beoordelingssysteem	125
3.7. Conclusies in 2006	126
3.8. Motivatie en tevredenheid	128
3.9. De transfer van kennis	131
3.10. De additionele interviews	133
3.11. Conclusies en aanbevelingen	136

Nabeschouwing	145
1. Inleiding	145
2. Het methodologische perspectief	145
3. Het pragmatische perspectief	149
4. Het causale perspectief	150
5. Tot slot	150
 Bijlagen	 153
1: Samenwerkende universiteiten en hogescholen binnen E.T.M.	153
2: De inhoud van de cursus Creatieve Actie Methodologie	154
3: Fragment over het perationaliseringsvraagstuk	162
4: Fragment over het berekenen van de grootte van de steekproef	167
5: Fragment over het experimentele ontwerp	169
6: Fragment over interviewen en enquêteren	171
7: Een voorbeeld van een onderzoek (1)	181
8: Een voorbeeld van een onderzoek (2)	198
9: Fragment uit de mail van dr. P Selten	220
10: Fragment uit de mail van Henk Vermeer	221
11: Persbericht van het NRIT, toegestuurd door een collega	222
12: Fragmenten uit de reactie van Nicoline de Heus (docente)	224
13: Fragmenten uit de reactie van Moniek Hover (docente)	228
14: Fragmenten uit de reactie van Esther Dekker (ex-student)	231
15: Fragmenten uit de reactie van Maartje Boom (ex-student)	232
16: Fragmenten uit de reactie van Didi Verhagen (ex-student)	234
 Geraadpleegde literatuur:	 237
 Geraadpleegde sites op het internet:	 252

Voorwoord

Deze studie is voortgekomen uit de behoefte om studenten op een andere manier voor te bereiden op hun beroepspraktijk. Het is gebaseerd op de ervaringen die de afgelopen jaren zijn opgedaan met het begeleiden van studenten die bezig zijn met het schrijven van hun afstudeerscriptie. Het betreft het werk van een reflectieve practitioner, die in de dagelijkse praktijk van het onderwijs heeft geconstateerd dat de studenten tegen allerlei zaken aanlopen waar ze niet of nauwelijks mee uit de voeten kunnen, maar die van wezenlijk belang zijn voor de voortgang, de kwaliteit, en de relevantie van het afstudeerproject dat ze op zich genomen hebben.

In deze dagelijkse onderwijspraktijk heb ik de afgelopen 20 jaar telkens veranderingen in het lesprogramma doorgevoerd waarmee is gepoogd om deze problematische zaken op te kunnen lossen voor de studenten. Deze experimenten hebben door de jaren heen geresulteerd in drie boeken ten behoeve van het onderwijs (Delnooz, 1996; Delnooz e.a., 1998; Delnooz, 2006). Deze studie is het vierde boek in deze reeks en heeft vooral een wetenschappelijk doel: begrijpen waarom een lesprogramma meer of minder succesvol is. Dit wordt hieronder toegelicht.

In deze studie wordt verslag gedaan van de periode sinds 2003. Het betreft een periode waarin jaarlijks een experiment is uitgevoerd met studenten uit het vierde jaar van het HBO, afkomstig uit verschillende opleidingen, die bezig zijn om hun afstudeerscriptie te schrijven. Het doel van dit experiment was tweeledig. Ten eerste werd met het experiment beoogd om deze studenten op een hoger niveau af te laten studeren. Ten tweede was het oogmerk om de studenten tot meer praktisch bruikbare resultaten te laten komen.

Nu, vier jaar later, is uit onderzoek naar voren gekomen dat er sprake is geweest van een succesvol experiment. Daarmee komt de vraag waarom dit experimentele lesprogramma succesvol is? Is het toeval? Ligt de oorzaak in het stappenplan dat voor de studenten is ontwikkeld ten

behoefte van het uitvoeren van hun afstudeeronderzoek? Is het de didactische aanpak? Spelen er nog andere factoren een rol? In deze studie poog ik om een antwoord te geven op deze vragen. Daarbij wordt overigens niet gesproken over het stappenplan, maar over Creatieve Actie Methodologie. Binnen dit stappenplan spelen namelijk creatief denken en actie (het testen van de oplossing voor een praktisch probleem door middel van een experiment) een centrale rol.

Bij Creatieve Actie Methodologie wordt de studenten geleerd om uit te gaan van het praktische probleem. Dat wil zeggen: het ombuigen van de huidige situatie naar een gewenste situatie. Daarbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan de situatie in probleemwijken of de wens om het vliegveld van de toekomst te ontwerpen. De studenten worden bovendien gestimuleerd om bij de bestudering van het probleem de eigen theoretische vooringenomenheid te laten varen; om theorieën en modellen te problematiseren en ze te gebruiken als creatieve instrumenten; om waarnemingen te problematiseren en om op die wijze zo veel mogelijk interpretaties van het probleem op het spoor te komen; om gebruik te maken van de ervaringen van anderen; om lateraal en combinerend te denken; om op die wijze tot een (innovatieve) oplossing voor een praktisch probleem te komen; en om deze oplossing vervolgens te gaan testen in een (natuurlijk) experiment. Het is een “methodologie” die is uitgewerkt in een lesprogramma van een jaar.

In deze studie wordt verslag gedaan van dit lesprogramma, dat sinds 2003 jaarlijks is uitgevoerd in de vorm van een natuurlijk experiment. Het ontwikkelen van een dergelijk lesprogramma; van een “methodologie”; hiermee experimenteren; daarop reflecteren; daarover een dissertatie schrijven; is geen sinecure. Het is bovendien alleen mogelijk als vele mensen je ondersteunen en de kans geven om je ideeën ten uitvoer te brengen. Vandaar dat ik hier mijn dank uit wil spreken aan al degenen die me de afgelopen jaren hebben bijgestaan. In het bijzonder wil ik enkele personen noemen die me dierbaar (of nog dierbaarder) zijn geworden in deze periode. Daarbij denk ik aan Birgit van Bracht, Roeland Bottema en Geert van Weert, die mijn vrienden voor het leven zijn; aan Hans Uijterwijk en Nico van Os, de twee voorzitters van het

college van bestuur van de hogeschool voor toerisme en verkeer, die me hun vertrouwen hebben geschonken en dat zijn blijven behouden ondanks vele verwickelingen; aan Paul van Maanen en Riekje Meijering, die me hebben aangesteld als lector op de hogeschool in Leiden; aan Ilja Simons, Nicoline de Heus, Thomas van Velthoven, Ellen Verhoef, Willemijn Assink, Janine Cornelis, Didi Verhagen, Krystle Stok, Maartje Boom, Esther Dekker, Ingrid van de Ven, en Moniek Hover. Dankzij de steun van al deze mensen heeft deze studie tot stand kunnen komen.

Een bijzonder dankwoord ben in verschuldigd aan mijn beide promotoren: prof. dr. Sandra Schruijer en prof. dr. Ari de Ruijter. Hun scherpzinnige analyses hebben in belangrijke mate bijgedragen aan deze dissertatie. Bovendien geldt voor beiden dat ze me zeer dierbaar zijn geworden. Hun betrokkenheid en steun lijken grenzeloos te zijn. Voor mij, een emotioneel en bevlogen mens, is dat oh zo belangrijk.

Tot slot zijn er nog de leden van mijn gezinnetje. Mijn vrouw Loes en mijn kinderen Mark, Anne en Matthijs waar ik oh zo trots op ben; die voor mij liefde en warmte betekenen; en die voor mij het belangrijkste op de wereld zijn (al denken ze soms van niet). Vanuit dit veilige nest, gezeten op mijn kamertje, draag ik geheel in de traditie ook dit boekwerk op aan Loes, mijn maatje, steun en toeverlaat. Zonder haar voortdurend begrip, toewijding en steun zou dit alles onmogelijk zijn geweest.

Breda, februari 2008,

voor Loes.

(Wat zeg je? Die  dissertatie? Die schrijf ik voor jou hoor, lieverd!)

1. De creatief lerende mens

1.1. Rationale

Na in 1987 op de Nationale Hogeschool voor Toerisme en Verkeer te zijn begonnen als docent methoden en technieken van onderzoek; na enkele jaren dit vakgebied gedoceerd te hebben; afgestudeerden te hebben begeleid; in examencommissies te hebben gezeten om het niveau van de scripties vast te stellen; gesprekken te hebben gevoerd met mensen uit het werkveld; zelf onderzoek- en adviesprojecten te hebben uitgevoerd voor het werkveld; drong zich steeds meer het idee op dat het werkveld behoefte heeft aan een ander type afgestudeerde. Een type afgestudeerde die niet alleen in staat is om *gebruik* te maken van kennis, maar ook *vragen* stelt bij deze kennis. Een type afgestudeerde die als gevolg van deze reflectie in staat is om innovatieve oplossingen te bedenken voor een praktisch probleem. Een type afgestudeerde die met andere woorden op academisch bachelor-niveau een (innovatieve) oplossing weet te bedenken voor een praktisch vraagstuk.

Dit idee wordt hedentendage breed ondersteund. Zo werd in Arnhem op een congres voor het HBO geconcludeerd (HAN, 2006) dat de hogescholen zich vooral moeten ontwikkelen op het gebied van toegepast onderzoek, waarbij het zoeken naar creatieve en innovatieve oplossingen voor praktische problemen centraal dient te staan. Zo spreken VNO-NCW en de HBO-raad over de kennisparadox: er is veel kennis, maar er wordt te weinig mee gedaan. Vandaar dat ze pleiten voor meer praktijkonderzoek binnen de hogescholen in de sfeer van ontwerp en ontwikkeling (Reneman, 2004). Zo zijn op verscheidene hogescholen reeds acties ondernomen om zich meer te ontwikkelen in de richting van een universiteit waarin toegepast onderzoek wordt uitgevoerd. Deze omslag zich momenteel nog in een beginstadium, omdat het de hogescholen over het algemeen nog te veel ontbreekt aan een onderzoekscultuur; aan goed management m.b.t. het aanleren van de academische vaardigheden; en daarmee tevens aan een heldere visie over

de aansluiting met master-opleidingen (Janssens, 2002; Jong e.a. 2007; Moll, 2003).

Mijn poging om het onderwijs in methoden en technieken van onderzoek binnen de Nationale Hogeschool voor Toerisme en Verkeer op een hoger plan te tillen (gericht op het ontwikkelen van academisch denken en het ontwikkelen van innovatieve oplossingen voor praktische problemen) resulteerde in eerste instantie in het boek “onderzoekspraktijken” (Delnooz, 1996). Dit boek bleek echter niet het gewenste resultaat op te leveren. Het droeg niet zo zeer bij aan een kritische houding ten opzichte van de huidige kennis, maar leidde vooral tot een kritische houding ten opzichte van het vak onderzoek als zodanig. Bovendien droeg het boek niet bij aan het bedenken van innovatieve oplossingen voor praktische problemen. De scripties bleven wat dit betreft op hetzelfde niveau steken. Hoewel de meer kritische houding ten opzichte van de methoden en technieken van onderzoek als een vooruitgang werd beschouwd; hoewel deze houding ook naar voren kwam uit de scripties van de studenten; werd het nagestreefde doel niet bereikt.

De tweede poging resulteerde in het boek “zoeken naar oplossingen” (Delnooz e.a., 1998). Hierin wordt gepoogd om studenten te leren dat er vraagtekens kunnen worden geplaatst bij theoretische en empirische kennis. Ook wordt hierin een stappenplan beschreven voor studenten die een onderzoek willen verrichten. Door deze combinatie veranderde het karakter van de colleges. Doordat binnen het stappenplan veel aandacht is voor het leren plaatsen van vraagtekens bij bestaande kennis werden de colleges door de studenten soms meer ervaren als een cursus toegepaste wetenschapsfilosofie, dan als een cursus onderzoeksmethodologie. Deze aanpak bleek echter een duidelijke verbetering te zijn. Het boek zette de studenten aan tot reflectie op de huidige kennis en tot het bedenken van oplossingen voor praktische problemen. Dat kwam naar voren tijdens de hoor- en werkcolleges, maar het kwam nog amper tot uitdrukking in de afstudeerscripties die de studenten schreven.

Door dit gedeeltelijke succes veranderde het perspectief. Vanaf dat moment stond niet langer het vak methoden en technieken van onderzoek centraal, maar kwam de focus te liggen op het ontwikkelen van een lesprogramma voor een volledig studiejaar. Er werd een lesprogramma ontwikkeld voor studenten die aan het vierde jaar van hun studie gaan beginnen; waaraan de studenten van de diverse opleidingen binnen de hogeschool (zoals vrijetijdskunde; verkeerskunde; toerisme; hotelmanagement; media en entertainment; facility-management) deel konden nemen; waarin het stappenplan verder werd uitgewerkt en onder de naam Creatieve Actie Methodologie werd aangeboden aan de studenten; en waarin alle activiteiten van de studenten (cursussen; symposia bezoeken; werkveldbezoeken; literatuur; e.d.) zo veel mogelijk werden afgestemd op het uiteindelijke doel: een academische scriptie op bachelor-niveau waarin de student vraagtekens stelt bij de huidige kennis; waarin op basis van deze vraagtekens een innovatieve oplossing wordt voorgesteld voor een praktisch probleem; en waarin de voorgestelde innovatieve oplossing wordt getoetst in een (natuurlijk) experiment.

Dit lesprogramma van een jaar startte in 2003; het werd tussentijds telkens geëvalueerd; en in 2006 vond een slot-evaluatie plaats. Daarvoor is ten eerste gebruik gemaakt van de jaarlijkse evaluatie-rapporten. Deze zijn gebaseerd op interviews met studenten; schriftelijke evaluaties die de studenten schrijven; observaties over het functioneren van de studenten; en interviews met de docenten. Daarvoor is ten tweede gebruik gemaakt van het onafhankelijke oordeel van twee deskundigen (dr. P. Selten van de R.U. Utrecht; dr. B. Boog van de R.U. Groningen). Zij kregen respectievelijk 4 en 5 van de betere scripties te beoordelen. Dat wil zeggen: scripties die op de hogeschool reeds waren beoordeeld met een 7 of hoger. Selten heeft de scripties beoordeeld in 2005. Boog heeft de scripties beoordeeld in 2006. Beide deskundigen reageerden enthousiast. Ze oordeelden onafhankelijk van elkaar dat deze scripties minder zijn gericht op het ontwikkelen en toetsen van de theorie dan die op de universiteiten; dat ze praktisch bruikbaar zijn dan de meeste scripties op de universiteiten; en dat het academische niveau (het vermogen om te reflecteren op de huidige kennis) gelijkwaardig is aan de afstudeerscripties op de universiteiten.

Omdat de slot-evaluatie in 2006 na jaren van experimenteren positief uitviel werd besloten om het lesprogramma (een natuurlijk experiment dat inmiddels 3 keer was herhaald) nader te gaan analyseren en hierover te gaan publiceren. Dit leidde in eerste instantie tot het boek “Creative Action Methodology” (Delnooz, 2006). Daarin wordt globaal ingegaan op het ontwikkelde lesprogramma en op het leerproces dat de studenten doormaken. Ook wordt de Creatieve Actie Methodologie beschreven die de studenten krijgen aangereikt en zijn enkele scripties opgenomen waarin de studenten verslag doen van de innovatieve oplossingen die ze hebben bedacht en getest (onder meer op het gebied van aidsbestrijding; het bestrijden van stress bij kinderen; het bevorderen van de integratie van gehandicapte kinderen in Afrika; en het voorkomen van alcoholmisbruik door jongeren). Dit leidde in tweede instantie tot een paper voor het wereldcongres over Actie Onderzoek (Delnooz, 2006) en tot het geven van enkele workshops tijdens dit congres (WCAR, 2006). Dit leidde in derde instantie tot uitnodigingen voor lezingen. Hierdoor aangemoedigd werd besloten om een meer diepgaande analyse van het lesprogramma te maken in de vorm van een studie waarin de vraag centraal staat welke factoren binnen het lesprogramma van invloed zijn geweest op het vermogen van de studenten om tot een innovatieve oplossing te komen voor een praktisch vraagstuk. De onderwijservaringen tot op dat moment leerden namelijk dat het vermogen om vragen te kunnen stellen bij de huidige kennis hierbij weliswaar een rol speelt, maar geen afdoende verklaring biedt. Waarop de vraag rees: welke overige factoren hebben een rol gespeeld in het leerproces dat de studenten hebben doorgemaakt sinds het ontwikkelde lesprogramma is gestart in 2003? In deze studie wordt gepoogd om een antwoord te geven op deze vraag.

Samenvattend kan worden gezegd dat de rationale van deze studie is gelegen in de ervaringen die zijn opgedaan met het doceren van het vak methoden en technieken van onderzoek; het streven om binnen dit vakgebied de studenten academisch op te leiden, zodat ze vragen gaan stellen bij kennis; het streven om ze middels deze reflectie tot innovatieve oplossingen voor praktische problemen te laten komen; en de eigen ervaringen die zijn opgedaan in het werkveld. Deze rationale

Figuur 1: globale schets van het ontwikkelde lesprogramma

De studenten schrijven zich op het eind van het derde studiejaar in voor het lesprogramma. Daarvoor kiezen ze eerst een praktisch probleem dat ze op willen gaan lossen in het vierde jaar en waarover ze hun afstudeerwerkstuk willen gaan schrijven. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan de situatie in probleemwijken; het ontwerpen van het vliegveld van de toekomst; of aan het inrichten van het winkelcentrum in een stad.

De studenten van alle opleidingen binnen de hogeschool kunnen zich inschrijven voor dit lesprogramma. Hierbij kan worden gedacht aan studenten vrijetijdskunde; planologie; en hotelmanagement. Zij volgen 2 dagen per week colleges. Ze volgen 1 dag per week de cursus Creatieve Actie Methodologie en 1 dag per week aanvullende cursussen die van belang worden geacht voor het oplossen van het praktische probleem. De overige dagen van de week zijn de studenten “vrij”. Op deze dagen bezoeken ze symposia; voeren ze gesprekken met de diverse stakeholders die bij het praktische probleem betrokken zijn; verzamelen literatuur; gaan na hoe anderen dit probleem hebben trachten op te lossen; brengen in kaart waarom deze oplossing wel of niet succesvol is geweest; e.d.

De colleges Creatieve Actie Methodologie vinden plaats in groepjes van ongeveer 10 studenten. Centrale elementen in deze cursus zijn: het falsificeren van vooronderstellingen; multi-disciplinair denken; methoden en technieken van onderzoek; creatief (lateraal/ combinerend) denken; en het vergroten van het empathisch vermogen. Dit kan het beste worden toegelicht met een voorbeeld. Als aan studenten verkeerskunde wordt gevraagd welke factoren een rol spelen bij het ontstaan van ongelukken, dan worden elk jaar dezelfde antwoorden gegeven: de snelheid van de verkeerdeelnemers; de overzichtelijkheid van de situatie; de drukte op de weg; het weer; de gladheid, en dergelijke. Door hun vooropleiding in de verkeerskunde komt het niet in ze op dat er ook nog andere factoren een rol zouden kunnen spelen. De studenten zijn eenvoudigweg geprogrammeerd om op een bepaalde manier te denken. Pas als de studenten wordt gevraagd om anders te denken (bijvoorbeeld als een psycholoog), dan gaat er een lampje branden. Misschien is er sprake van verveling, wordt daarom erg slecht opgelet, en kunnen ongelukken worden voorkomen door reclameborden langs de weg te plaatsen? Misschien hebben mensen haast en kunnen ongelukken worden voorkomen door bepaalde muziek uit te zenden op de radio?

Dit voorbeeld illustreert de didactische werkwijze: de studenten worden voortdurend gestimuleerd om hun eigen vooronderstellingen te laten vallen; om te gaan kijken vanuit een multi-disciplinair perspectief; en daarbij gebruik te maken van creatieve technieken. Daarnaast worden ze zo veel mogelijk gestimuleerd om met de stakeholders te gaan praten. Ook dit is een methode om de studenten op een andere wijze naar het probleem te laten kijken. Het is bovendien een methode die het empathisch vermogen van de studenten vergroot. Het is een essentiële methode. Alleen iemand die in staat is om zich in te leven in de stakeholders is namelijk in staat om een adequate oplossing te bedenken voor een praktisch probleem. Daarnaast wordt voortdurend gepoogd om de studenten ook op andere manieren te laten ervaren dat ze allerlei vooronderstellingen hebben. Zo wordt hen voortdurend gevraagd om kritiek te leveren op theorieën; modellen; statistieken; verhalen uit de krant; e.d. Dit gebeurt onder het motto: niets is waar.

Het blijkt een emotioneel leerproces te zijn. Elk jaar lopen bijvoorbeeld enkele studenten huilend de klas uit. Als met de studenten wordt gesproken, dan blijkt dat de lessen hun onzeker maken (Als er geen waarheid is, dan wordt je toch gek?); dat ze boos zijn (Waarom hebben de docenten op de middelbare school en deze hogeschool ons nooit vertelt dat er geen waarheden zijn?); dat ze bang zijn voor hun afstuderen (Ik zal nooit leren om elke theorie of elke waarneming ter discussie te kunnen stellen! Ik slaag nooit!). Op dat moment is het zaak om de studenten duidelijk te maken dat het normaal is om te twijfelen; dat twijfel het kenmerk van de wetenschap is; en dat het een kwestie is van oefenen om overal kritische kanttekeningen bij te kunnen plaatsen.

heeft uiteindelijk geleid tot een lesprogramma van een studiejaar dat is gestart in 2003 (zie figuur 1); waarin de studenten onder meer het ontwikkelde stappenplan (de cursus Creatieve Actie Methodologie) krijgen aangereikt; waarin de studenten tevens andere cursussen volgen, werkveldbezoeken afleggen, symposia bezoeken, e.d.; en waarin is geprobeerd om al deze activiteiten op elkaar af te stemmen, zodat ze bijdragen aan het uiteindelijke doel: een scriptie waarin de student vragen stelt bij de huidige kennis; tot een innovatieve oplossing komt voor een praktisch probleem; en beschrijft op welke wijze deze oplossing is getest in een (natuurlijk) experiment.

Omdat achteraf bleek dat het lesprogramma dat in 2003 startte succesvol is; omdat er positief werd gereageerd op de publicaties over dit lesprogramma; werd besloten om een diepgaandere analyse te gaan maken van het leerproces dat de studenten doormaken. Het resultaat bent u nu aan het lezen.

1.2. Retrospectie

Met het besluit om het leerproces van de studenten nader te gaan analyseren rezen er enkele vragen. Valt achteraf nog te reconstrueren welk theoretisch model aan het leerproces ten grondslag ligt? Sluit dit theoretisch model aan bij de literatuur? Is er voldoende empirisch materiaal? Is dit materiaal valide? Is een analyse achteraf een voldoende basis om conclusies te mogen trekken? In de volgende paragrafen van dit hoofdstuk komen deze vragen nader aan bod.

In eerste instantie wordt in de volgende paragrafen ingegaan op het theoretisch model dat aan het lesprogramma ten grondslag ligt: de afzonderlijke theoretische inzichten die aan de ontwikkeling van het lesprogramma ten grondslag hebben gelegen (mode 1 versus mode 2; het constructivisme; de relatie tussen kennis, reflectie en creatief denken). Deze inzichten worden vervolgens in één theoretisch model geplaatst dat het leerproces van de studenten beschrijft. Hoewel dit model formeel gezien retrospectief tot stand is gekomen, betreft het een explicitering

van de theoretische opvattingen die reeds bij het ontwikkelen van het lesprogramma een rol hebben gespeeld. Zo zijn deze theoretische opvattingen ook reeds gedeeltelijk terug te vinden in het boek “zoeken naar oplossingen” (Delnooz e.a., 1998). De uiteindelijke explicitering van dit theoretisch model is het vanzelfsprekende gevolg van deze werkzaamheden. Het betreft “work in progress”.

Na deze retrospectieve explicitering van het theoretisch model wordt in dit hoofdstuk nader ingegaan op de onderzoeksopzet. Hierbij wordt ten eerste een beschrijving gegeven van de wijze waarop de verschillende theoretische inzichten zijn geoperationaliseerd tot een lesprogramma. Zowel de structuur als de inhoud van het lesprogramma komen aan bod. Hierbij wordt ten tweede een beschrijving gegeven van de wijze waarop het onderzoek heeft plaatsgevonden: een natuurlijk experiment dat 3 keer is herhaald, waarbij gedurende dit traject data zijn verzameld onder de studenten en docenten met behulp van interviews, evaluatiegesprekken, observaties; en na afloop additionele interviews zijn gehouden. In de laatste paragrafen van dit hoofdstuk wordt ingegaan op de kwaliteit van deze data, die voornamelijk “grounded” tot stand zijn gekomen (zie ook Glaser e.a., 1976).

In het tweede hoofdstuk wordt een beeld geschetst van een onderdeel van het lesprogramma: de Creatieve Actie Methodologie die ten behoeve van de studenten is ontwikkeld. Dit hoofdstuk heeft niet alleen tot doel om dit stappenplan te verduidelijken, maar om tevens in kaart te brengen op welke plaats Creatieve Actie Methodologie kan worden gepositioneerd binnen de methodologie. In het derde hoofdstuk wordt weer ingegaan op het volledige lesprogramma. De resultaten van dit lesprogramma worden beschreven en er wordt geprobeerd om hiervoor een verklaring te geven.

1.3. Grondslag 1: mode 1 versus mode 2

In het dominante paradigma van de wetenschap staat het idee centraal dat onderzoek primair gericht is op theorievorming. Deze opvatting wordt bevestigd als er wordt gekeken naar de gangbare methodologische studieboeken¹. Zoals hiervoor uiteen is gezet worden vanuit het HBO vraagtekens gezet bij deze benadering. De HBO's pleiten voor een vorm van wetenschappelijk onderzoek die voor “hun” studenten geschikt is en waarin het oplossen van een praktisch probleem de primaire plaats inneemt.

Gibbons e.a. (1994) maken in dit verband een onderscheid tussen twee vormen van kennisproductie: mode 1 en mode 2. Mode 1 refereert naar het onderzoek dat van oudsher wordt uitgevoerd op de universiteiten. Een eerste kenmerk hiervan is dat de academische wereld zelf de onderzoeksvragen formuleert. Een tweede kenmerk is de academische werkwijze; er wordt gezocht naar algemeen geldige theorieën, die worden getest volgens vastgelegde maatstaven. Een derde kenmerk is homogeniteit. In deze studies wordt over het algemeen te werk gegaan volgens de theorieën en assumpties die worden gebruikt in een bepaald vakgebied. Mode 2 onderscheidt zich hiervan. Ten eerste komen de onderzoeksvragen tot stand op basis van het praktische probleem dat moet worden opgelost. Ten tweede staat de oplossing van het praktische probleem centraal in plaats van het zoeken naar algemene theorieën. Ten derde is er sprake van multi-disciplinariteit. Onderzoekers van meerdere disciplines werken vaak samen aan de oplossing van een praktisch vraagstuk, zoals een bouwproject of een voorlichtingsvraagstuk².

¹ Deze indruk is gebaseerd op een selecte steekproef die is getrokken uit de Engelstalige en Nederlandstalige methodologische tekstboeken, die op de Nederlandse universiteiten worden gebruikt om de studenten het vak onderzoek te leren. Daarbij kan worden onder meer gedacht aan de boeken van Baarda e.a., 1995; Babbie, 2004; Becker, 1979; Gordon e.a., 1995; Hart H. “t e.a., 1998; Saunders M. e.a., 2003; Segers, 1977; Singleton A. e.a., 2004; Swanborn, 1984; Veal A, 1997; Zwaan, 1984.

² Kunneman (2005) voegt aan deze indeling mode 3 toe. Hij spreekt over mode 3 als de kennisproductie betrekking heeft op “kennis van levenskunst en van moreel geladen inzichten over een zinvolle toekomst, duidelijk gescheiden van de industriële kennis”. Het is echter de vraag of deze toevoeging terecht is. Bij Gibbons e.a. gaat het er namelijk

Limoges (1996) maakt een vergelijkbaar onderscheid. Limoges heeft het over de kennisproductie die voortvloeit uit het zoeken naar de praktische oplossing voor een probleem versus de kennisproductie die wordt geregeerd door de paradigma's van de traditionele vakdisciplines. Redenerend vanuit het oogpunt van deze auteurs kan dan ook worden gesteld dat de huidige methodologische studieboeken met name aansluiten bij mode 1: het leren om een theorie te ontwikkelen en te toetsen, waarbij wordt gewerkt volgens vastgelegde methodologische maatstaven.

De sterke nadruk die in de methodologische studieboeken ligt op het ontwikkelen en toetsen van theorieën in plaats van het zoeken naar oplossingen voor praktische problemen is begrijpelijk vanuit het Research Development and Diffusion model (RDD). Dit model berust op de gedachte dat wetenschap intersubjectieve, algemene geldende kennis genereert en dat die kennis vervolgens door practioners eigen gemaakt en toegepast wordt (zie o.a. Lunenberg e.a., 2006; Werff, 2005). Het is een model waarin de theorievorming centraal staat en dat betrekking heeft op de mode 1 context van Gibbons e.a.

Niettemin lijkt er binnen het onderwijs in Nederland een verschuiving plaats te vinden waarbij meer ruimte ontstaat voor de mode 2 context. Lunenberg e.a. (2006) stellen in dat verband dat het Nederlandse onderwijs van oudsher sterk gebaseerd is op de RDD gedachte: de onderzoekers op de universiteiten ontwikkelen objectieve en generaliseerbare kennis, die vervolgens binnen de lerarenopleidingen, de pedagogische centra e.d. wordt vertaald in pasklare procedures en producten. Ze stellen bovendien dat er echter steeds meer wordt ingezien dat deze lineaire arbeidsverdeling niet altijd effectief is en verwijzen daarbij onder meer naar de onderwijsraad (2003), Fullan (1991) en Ponte (2002). Vanuit deze effectiviteitsgedachte is volgens Lunenberg e.a. de aandacht verschoven van “vragen over de toepassing van extern voorgestelde innovaties” naar “vragen die verband houden met de *implementatie van veranderingen in samenwerking met docenten*”. Ze

niet om verschillende vormen van kennis te onderscheiden, maar om de verschillende

onderscheiden meerdere typen onderzoek, die verschillen in de mate waarin de onderzoeker en/ of de docenten:

- a) de onderzoeksvragen formuleren
- b) de uitvoerders zijn van het onderzoek

Het is de vraag of deze verschuiving in de richting van mode 2 wenselijk is in wetenschappelijk opzicht. De wetenschap streeft namelijk naar objectieve kennis en de vermenging van de onderzoekersrol (de kennisverwerper) met de docentrol (de praktijkwerker die zelf belangen heeft) zou dit wel eens in de weg kunnen staan. Dit beeld wordt bevestigd door diverse studies (zoals Renou-Kirby 2006; Wilmsen, 2006; Braun, 2006). Zodra onderzoekers en onderzochten samen een onderzoek uitvoeren moet volgens deze studies rekening worden gehouden met belangentegenstellingen en verschillen in kennis. Met name wat betreft het vaststellen van het probleem (wat is er aan de hand?); de hypothese (hoe kan het probleem worden opgelost?); en de resultaten van het onderzoek (hoe moeten de resultaten worden geïnterpreteerd?).

Concluderend kan worden gesteld dat het theoretisch onderzoek blijkbaar beter floreert in een mode 1 context, maar in mindere mate tot praktische oplossingen leidt (het RDD model). Het onderzoek dat gericht is op het oplossen van een praktisch probleem floreert blijkbaar beter in een mode 2 context, maar wordt meer gestuurd door belangen en is in die zin minder objectief van aard. In het licht van de ontwikkelde Creatieve Actie Methodologie die de studenten krijgen aangereikt binnen het lesprogramma kan in dit verband worden opgemerkt dat hierin de mode 2 context een centrale plaats inneemt. De oplossing van het praktische probleem staat centraal; de onderzoeksvraag komt voor uit het praktisch probleem; er wordt gewerkt vanuit een multi-disciplinaire benadering; en de student wordt sterk geadviseerd om ter plekke te gaan observeren en alle stake-holders te gaan raadplegen. Bij de beschrijving van het lesprogramma (zie hoofdstuk 1, paragraaf 6), alsmede de uitleg

contexten te onderscheiden waarbinnen de kennisproductie plaatsvindt.

over de Creatieve Actie Methodologie die de studenten hierbinnen krijgen aangeboden (zie hoofdstuk 2), wordt dit nader toegelicht.

1.4. Grondslag 2: Constructivisme

Binnen alle colleges die de studenten volgen staat de gedachte centraal dat een waarneming een interpretatie is van de wereld om ons heen, die een pragmatische waarde heeft. De gedachte dat een waarneming een interpretatie is, is tegenwoordig bijna common sense (Ploeg, 2005; Speekenbrink, 2003). Ook het stappenplan (de Creatieve Actie Methodologie) dat de studenten krijgen aangereikt berust op deze gedachte. Het stappenplan sluit met andere woorden aan bij het constructivisme en het actie-onderzoek (Ernest, 1995; Boog, 2006). Zo hanteert het individueel-constructivisme de theorie dat onze kennis in eerste instantie ontstaat doordat elk mens van zijn eigen ervaringen mentale constructies maakt³; zo hanteert het sociaal constructivisme de theorie dat elk mens in eerste instantie mentale constructies maakt door samenleven (Hardy e.a., 1997; Phillips, 1997; Gergen, 1997; Garrison, 1997); en ook in actie-onderzoek wordt uitgegaan van deze laatste gedachte. Daarbij ligt binnen actie-onderzoek overigens een groter accent op de handeling binnen een bepaalde context. In dit type onderzoek wordt expliciet gepoogd om overleg te voeren met de onderzochten; om middels (dialectische) discussie tot consensus te komen over de interpretatie van de werkelijkheid; over de acties die moeten worden ondernomen; over de wijze waarop de acties moeten worden uitgevoerd; en de evaluatie van de acties. Dit is idealiter een democratisch overleg waarbij iedereen betrokken is; iedereen gelijke rechten heeft; er sprake moet zijn van wederzijds vertrouwen; en de partijen van elkaar leren (Kemmis, 1993; Boog e.a. 2005; Moser, 1977; Imelman, 1981; Galtung, 1977; Habermas, 1982)⁴.

³ Het individueel-constructivisme wordt ook wel het radicaal-constructivisme genoemd.

⁴ Hiervoor is reeds verwezen naar studies waaruit blijkt dat er vraagtekens kunnen worden gesteld bij de democratische validiteit van deze werkwijze (Renou-Kirby 2006; Wilmsen, 2006; Braun, 2006). In dat verband is een studie van Speekenbrink (2003) interessant. Hij maakt melding van onderzoek waaruit blijkt dat de kwaliteit van de beslissingen beter is, als tijdens de discussie door de groepsliden onenigheid (dialectical inquiry; devil's advocacy) als norm wordt gehanteerd, dan

Ook in de ontwikkelde Creatieve Actie Methodologie ligt er een groot accent op de handeling. Er is echter géén sprake van actie-onderzoek. In Creatieve Actie Methodologie wordt weliswaar consequent uitgegaan van de gedachte dat er twijfels zijn over de toetsbaarheid van een theorie; dat we in elk geval kunnen nagaan wat in onze beleving de gevolgen zijn van een bepaalde actie; en wordt aangeraden om in overleg te treden met de onderzochten; maar is een dergelijk overleg *geen* voorwaarde om deze “methodologie” toe te kunnen passen. Bovendien wordt in Creatieve Actie Methodologie zeer veel waarde toegekend aan de theorie en het zoeken naar wetmatigheden. In deze “methodologie” wordt de theorie namelijk opgevat als een creatief denkkader dat ons in staat stelt om *nieuwe* oplossingen (acties) te bedenken voor een praktisch probleem. Als een oplossing eenmaal is bedacht, dan kan vervolgens worden nagegaan in hoeverre die in onze beleving altijd en overal effectief is (predictieve validiteit). Er wordt met andere woorden gewerkt vanuit het pragmatisme (waar is een handeling die het gewenste resultaat oplevert); er wordt gezocht naar wetmatigheden; terwijl aan de onderzoeker de keuze wordt gelaten of met behulp van handelingen een achterliggende theorie kan worden getoetst. Daarbij is het overigens evident dat het testresultaat óók als een interpretatie van de werkelijkheid wordt opgevat. Het is met andere woorden óók een constructie.

1.5. Grondslag 3: kennis, reflectie, creatief denken

Sinds het einde van de vorige eeuw streeft de Nederlandse overheid ernaar om de onderwijsinstellingen meer autonomie te verlenen (lumpsum financiering, integraal personeelsbeleid, kwaliteitszorgbeleid), maar tegelijkertijd te zorgen voor een goede kwaliteitsbewaking (OCenW, 1999; OCenW, 2000). Sinds het begin van deze eeuw poogt de overheid in Nederland bovendien om het werkveld meer te betrekken bij

wanneer consensus als norm wordt gehanteerd. Ook maakt hij melding van onderzoek waaruit blijkt dat door individueel brain-stormen over het algemeen meer alternatieven worden gegenereerd, dan door groepsgewijs brain-stormen. Dat zou komen omdat mensen in groepen zich niet individueel verantwoordelijk voelen (social loafing) en omdat de verleiding groot is om het werk aan anderen over te laten (free rider effect).

het verbeteren van het onderwijs (bijvoorbeeld door brede werkgroepen samen te stellen; regionale debatten en prijsvragen te organiseren). Daarbij wordt ernaar gestreefd om innovaties meer vanuit de werkvloer te laten ontstaan (OCW, 2004 (a); OCW, 2004 (b)). Als de innovatieve sturing vanuit de overheid wegvalt, dan betekent dat echter niet automatisch dat de onderwijsinstellingen deze rol overnemen. Bovendien roept het de vraag op welke rol de docent hierbij gaat spelen? Betekent dit bijvoorbeeld een verdere verschuiving van het onderwijs naar de mode 2 context (zie paragraaf 3)? Betekent het dat de docent tevens onderzoeker wordt? Is dit wenselijk?

Het streven om docenten te laten innoveren lijkt haaks te staan op een andere ontwikkeling die plaats heeft gevonden binnen het Nederlandse onderwijsstelsel: de ontwikkeling naar het competentiegericht beoordelen van docenten en studenten. Om te kunnen innoveren hebben docenten beleidsruimte nodig. Deze ruimte is de laatste jaren echter steeds verder ingeperkt door het benoemen van de competenties waarop de docenten worden afgerekend, alsook de competenties waarop zij de studenten moeten beoordelen. De vrijheid om te experimenteren is met andere woorden afgenomen. Kallenberg (2004) stelt in dit verband dat het beroep van docent is gedegradeerd tot het uitvoeren van wat anderen hebben bedacht. Korthagen (2004) spreekt in dit verband over een reductionistische visie op het onderwijs. Hij stelt dat onderwijs méér is dan het uitvoeren van de competenties die op papier kunnen worden vastgelegd. Hij wijst er bovendien op dat er geen enkel empirisch bewijs is dat competentiegericht leren effectief is. Maar ook vanuit het werkveld is er kritiek. Zo hebben Verbrugge e.a. (2006) namens BON (Beter Onderwijs Nederland) een open brief geschreven aan de minister (Volkskrant, 22-12-2006). Daarin wijzen ze de minister erop dat het huidige competentiegericht onderwijs niet ten goede komt aan het kennisniveau van de docenten, de leerlingen en de studenten; dat ook de leerlingen en studenten ontevreden zijn over het competentiegericht onderwijs; en dat er zelfs leerlingen en studenten uit het beroepsonderwijs zijn gaan staken (een unicum in Nederland). Dit alles schept het beeld van een overheid die niet erg succesvol is in haar streven om innovaties te initiëren vanuit de schoolse werkvloer; van

kennisreductie bij de docenten en de studenten; en van een beoordeling die primair is gericht op het bereiken van het eindresultaat (de competentie-lijsten).

De primaire gerichtheid op het bereiken van het eindresultaat kan worden begrepen vanuit de vele definities die er zijn over competentiegericht onderwijs (bijvoorbeeld van der Sanden, 2001; Boon e.a., 2000; Thijssen e.a., 2000; Koster, 2002). Deze definities berusten allemaal op de veronderstelling dat er kennis nodig is om taken te kunnen vervullen. Daarmee suggereren ze dat het eindresultaat het kennisniveau van een persoon representeert. Maar is deze veronderstelling juist? Heeft iemand bijvoorbeeld kennis van wiskunde als hij een som correct kan uitrekenen? Heeft iemand bijvoorbeeld kennis van mensen als hij door vriendelijk te lachen bereikt dat ze hem aardig vinden? Is kennis een eenvoudige single loop (weet hebben van een actie waarmee het gewenste resultaat kan worden bereikt) of is het een ingewikkelde double loop (acties bedenken; daarover nadenken; acties selecteren; en vervolgens handelen)? Als er wordt uitgegaan van een single loop, dan is kennis vooral een trukendoos. Als wordt uitgegaan van de double loop, dan is kennis vooral een denkproces. De sterke nadruk die er momenteel ligt op het bereiken van het eindresultaat in het competentiegericht onderwijs lijkt de single loop in de hand te werken. De hiervoor aangehaalde reacties vanuit de wetenschap en het werkveld bevestigen dit beeld. Maar ook vanuit een breder perspectief kunnen er vraagtekens worden geplaatst bij het competentiegerichte onderwijs in Nederland. Sinds jaar en dag staan de Nederlandse kranten vol met berichten over het streven van de overheid om tot een innovatieve kennismaatschappij te komen. Het is een beleidskeuze die als consequentie heeft dat in het onderwijs het accent zou moeten liggen op de double loop. Alleen d.m.v. reflectie is het namelijk mogelijk om tot innovatieve oplossingen te komen voor praktische problemen.

Beide perspectieven (onderwijswereld; kennismaatschappij) maken duidelijk dat de double loop meer aandacht verdient in het onderwijs. Een stroming waarbinnen dit bij uitstek het geval is, is het constructivisme. Piaget (1963) stelt bijvoorbeeld dat een kind leert d.m.v.

assimilatie en accommodatie. Er is sprake van assimilatie als iemand ervaringen opdoet en die vervolgens inpast in de mentale representatie die het reeds van de werkelijkheid heeft. Er is sprake van accommodatie als de ervaringen niet in de huidige mentale representatie van de werkelijkheid passen; de verwachting komt met andere woorden niet overeen met het plaatje en dat leidt tot een aanpassing van de mentale representatie van de werkelijkheid. Vygotsky (1978) stelt bijvoorbeeld dat kinderen leren in de zone of proximal development: de problemen die een kind reeds zelfstandig kan oplossen (huidige ontwikkeling) versus de problemen die een kind kan oplossen onder begeleiding (potentiële ontwikkeling). Volgens Vygotsky kunnen in deze zone ook nieuwe handelingen worden verzonnen door het kind. Ackerman (2004) en Gredler (1997) stellen bijvoorbeeld dat “guesswork”; “intuition”; en het spel “what if” (je voorstellen hoe het kan zijn) moeten worden aangemoedigd in een leersituatie. Het constructivisme is weliswaar gebaseerd op het idee dat we leren door te handelen (actie), maar deze auteurs maken duidelijk dat het hierbij niet om een trukendoos gaat. Het gaat om een reflectief denkproces dat uitmondt in de keuze voor een bepaalde handeling, die daarna wordt uitgevoerd en geëvalueerd.

Het is kenmerkend dat er binnen dit reflectieve proces veel waarde wordt toegekend aan creatief denken (nieuwe handelingen bedenken; “guesswork”; “intuition”; het spel “what if”). Daarmee wordt aangesloten bij de opvatting die reeds in de vorige paragraaf is verwoord: een theorie is een instrument dat ons op een of ander manier in staat stelt om nieuwe oplossingen te bedenken voor praktische problemen. Deze opvatting wordt impliciet door de genoemde auteurs onderschreven wat betreft het leren bij kinderen. In hun visie gebruikt een kind namelijk zijn beeld van de werkelijkheid (de theorie) als een kader waarbinnen het creatieve denken (nieuwe handelingen bedenken; “guesswork”; “intuition”; het spel “what if”) moet worden aangemoedigd; waardoor het kind beter in staat is om nieuwe oplossingen te verzinnen voor praktische problemen.

Maar waardoor zijn mensen in staat om creatief te denken? Waardoor zijn ze in staat om nieuwe oplossingen te verzinnen voor praktische

problemen? Hier is nog weinig over bekend. Kalat (2004) stelt dat het een zeer complexe activiteit is, die zich waarschijnlijk afspeelt in beide hemisferen. Damasio (2001) stelt dat de neurale systemen van een creatief iemand vooral in staat moeten zijn om combinaties te maken en bespreekt in dit verband het werk van een goede kunstenaar. Die heeft de moed en de motivatie om door te kunnen gaan ondanks kritiek en afwijzing; een enorm brede kennis van het vakgebied en daarbij enorm veel praktische ervaring (apprenticeship); alsmede inzicht in de eigen gedachtengang en die van anderen. Door allerlei prikkels is een kunstenaar in staat om daarmee allerlei combinaties te maken in zijn hersenen; om daarop te reflecteren; en zo op het spoor van nieuwe creaties te komen.

De opvatting van Damasio sluit ten eerste aan bij de hiervoor besproken zone of proximal development van Vygotsky, waarin het kind in staat is om nieuwe handelingen te bedenken. Ook Damasio stelt namelijk dat de ruimte om nieuwe handelingen te bedenken wordt beperkt door de huidige kennis. Damasio spreekt echter niet over nieuwe handelingen bedenken, maar over de mogelijkheid om nieuwe combinaties te vormen. De opvatting van Damasio sluit ten tweede aan bij de opvatting dat “guesswork”, “intuition”, en het spel “what if” van belang zijn om nieuwe dingen te leren (Ackerman, 2004; Gredler, 1997). Deze zaken hebben namelijk allemaal betrekking op de mogelijkheden die iemand heeft om nieuwe combinaties te maken. Blijkbaar zijn er dus grote overeenkomsten tussen de wijze waarop een kind nieuwe handelingen (acties) bedenkt en de wijze waarop een goede kunstenaar tot een nieuwe creatie komt. Slechts de beginsituatie verschilt. Een kind is nog “blanco”, terwijl een goede kunstenaar juist over een enorm brede kennis en ervaring beschikt. Het is deze enorme brede kennis en vele ervaring die de kunstenaar in staat stelt om iets unieks te bedenken en te maken. De opvatting van Damasio sluit ten derde aan bij de opvatting van Bono (1967), die stelt dat bij het zoeken naar oplossingen het laterale denken van belang is. Dat wil zeggen: het toepassen van onorthodoxe en ogenschijnlijk onlogische denkmethoden.

Concluderend kan worden gesteld dat er grofweg twee vormen van leren kunnen worden onderscheiden. De eerste vorm is het overnemen van

bestaande kennis. Deze vorm van leren heeft betrekking op de traditionele vorm van kennisoverdracht: de docent legt uit; de leerling luistert; de leerling voert opdrachten uit om praktische ervaring op te doen. De tweede vorm is het leren om innovatief te denken. Deze vorm heeft betrekking op het vergroten van het vermogen om zelf tot nieuwe denkbeelden en handelingsmogelijkheden te komen (het maken van nieuwe combinaties). Dit innovatieve denken is een reflectief proces. Het begint met de reflectie: “wat zijn mijn bestaande mogelijkheden om het praktische probleem op te lossen?” en “welke andere manieren kan ik bedenken om het praktische probleem op te lossen?”. Deze beide vormen van leren zijn echter complementair: de huidige kennis is namelijk bepalend voor de mate waarin iemand in staat is om zelf nieuwe denkbeelden of handelingsmogelijkheden te ontdekken. Naarmate de huidige kennis namelijk groter is, des te meer combinaties kan iemand maken, en des te groter is de kans dat iemand zelf nieuwe denkbeelden of handelingsmogelijkheden ontdekt. Het is een visie waarin het kind idealiter langzaam opgroeit tot een innovatieve denker. Het kind begint “blanco” en heeft beperkte mogelijkheden om nieuwe denkbeelden en acties te bedenken (combinaties te maken); om alle denkbeelden en acties te evalueren; om een selectie maken uit het geheel aan denkbeelden en acties; om de geselecteerde actie uit te voeren; en om het resultaat te evalueren. Het kind wordt langzaam ouder en verzamelt steeds meer kennis; het vermogen neemt toe om zelf nieuwe denkbeelden en acties te verzinnen (combinaties te maken); om uit alle denkbeelden en acties een keuze te maken; om de geselecteerde actie uit te voeren; en om het resultaat te evalueren. Het is het beeld van de creatief lerende mens.

Dit beeld van de creatief lerende mens roept veel vraagtekens op: In hoeverre zijn mensen in staat om de bestaande kennis over te nemen?; In hoeverre wordt deze vaardigheid beperkt door de omvang van onze hersenen? In hoeverre zijn mensen in staat om creatief te denken (nieuwe combinaties te maken in hun hoofd)?; In hoeverre wordt creatief denken begrensd door de structuur van onze hersenen?; In hoeverre kan creatief denken worden aangeleerd en gestimuleerd? Welke rol spelen de opvoeders en het onderwijs hierbij? Het zijn zeer boeiende vragen, maar ze vormen niet het centrale onderwerp van deze studie. In deze studie

gaat het om de consequenties van deze didactische visie op de lerende mens voor het onderwijs.

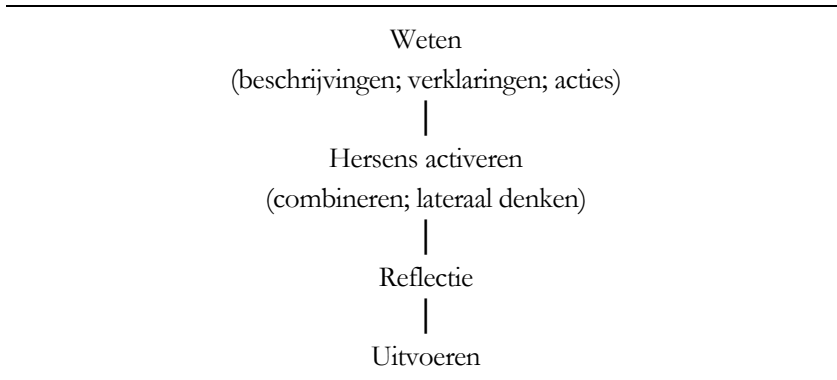
1.6. Het model van de creatief lerende mens

Het ontwikkelde lesprogramma wordt hieronder beschreven. De ontwikkelde Creatieve Actie Methodologie die binnen dit lesprogramma aan bod komt wordt echter pas in het volgende hoofdstuk beschreven. Hier wordt volstaan met de opmerking dat binnen dit lesprogramma, en dus meer specifiek binnen de ontwikkelde Creatieve Actie Methodologie, achteraf gezien meerdere theorieën gebundeld blijken te worden. Er is ten eerste geprobeerd om in een schoolse situatie de mode 2 context na te bootsen (Gibbons e.a., 1994). Er is ten tweede geprobeerd om het laterale denken te bevorderen: het gebruik van onorthodoxe en ogenschijnlijk onlogische denkmethoden (Bono, 1967). Er is ten derde geprobeerd om bij het onderwijs uit te gaan van de “zone of proximal development”: de huidige kennis (beschrijvingen; verklaringen; acties) is bepalend voor de oplossingen die iemand kan bedenken (Vygotsky, 1978). Er is ten vierde geprobeerd om het combinerend denken te incorporeren in het onderwijs: om eerst het aantal keuzemogelijkheden van de studenten zo veel mogelijk te vergroten (het in kaart brengen van allerlei mogelijke beschrijvingen; verklaringen; acties) en ze daar vervolgens op te laten reflecteren (Damasio, 2001). Er is ten vijfde geprobeerd om de double loop een centrale plaats in te laten nemen in het onderwijs (Piaget, 1963; Vygotsky, 1978; Ackerman, 2004; Gredler, 1997): om de studenten te leren dat er vraagtekens kunnen worden gezet bij kennis (beschrijvingen; verklaringen; acties) en om ze te leren het spel “what if” te spelen.

In figuur 2 zijn deze inzichten met elkaar gecombineerd. Het betreft een schematisch overzicht dat het leerproces van de studenten weergeeft; dat vanaf nu wordt aangeduid als het model van de creatief lerende mens; en dat hieronder wordt toegelicht. Deze toelichting op het model van de creatief lerende mens vindt plaats aan de hand van een beschrijving van de structuur en de formele inhoud van het ontwikkelde lesprogramma;

c.q. de operationalisatie van dit model voor de colleges; c.q. de wijze waarop het natuurlijke experiment is opgezet.

Figuur 2: het model van de creatief lerende mens



a. De mode 2 context en het creatieve denken

Zodra de studenten in het derde jaar zitten kunnen ze zich aanmelden voor het lesprogramma. Bij hun aanmelding wordt de studenten gevraagd op welk praktisch probleem ze zich willen gaan richten. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan het bestrijden van winkeldiefstal; het tegengaan van voetbalvandalisme; of aan het verbeteren van de situatie in een probleemwijk. Is dat praktische probleem bekend, dan gaan de studenten met de docenten praten; ze gaan na welke docenten gespecialiseerd zijn in het praktische probleem dat ze hebben gekozen; en ze vragen aan één van de gespecialiseerde docenten of die als begeleider op wil treden tijdens het vierde studiejaar. Pas als de docent accoord is, is de inschrijving definitief.

De studenten die zich in willen schrijven voor het lesprogramma mogen hoogstens een studie-achterstand hebben van 9 ects (ongeveer 250 studie-uren). In de praktijk blijkt de studie-achterstand echter amper een rol te spelen. De docenten proberen rationeel in te schatten welk risico ze lopen door de rol van begeleider op zich te nemen en stellen zich daarbij vragen als:

- Is de student gemotiveerd?
- Staat de student bekend als een zelfstandige werker?
- Wat is de reden van de studie-achterstand?
- Sluit het onderwerp van de student aan bij het eigen vakgebied en interesses?

Als een docent op basis van deze vragen een negatief oordeel velt, dan blijkt de begeleiding te worden geweigerd. Uit de gesprekken die jaarlijks zijn gevoerd met alle betrokken docenten komt overigens naar voren dat deze rationele afwegingen van de docent worden beïnvloed door een geheel andere factor: de persoonlijke relatie. Uit deze gesprekken is de indruk ontstaan dat de docenten hun oordeel mede laten afhangen van de vraag hoe sympathiek ze iemand vinden. De studenten doen overigens hetzelfde, maar zijn hier open over. Ze zoeken naar een begeleider die niet alleen vakkennis heeft, maar ook sympathiek gevonden wordt. Het is onduidelijk in hoeverre deze mechanismen van invloed zijn geweest op het niveau en het type studenten dat heeft deelgenomen aan het lesprogramma. De mate waarin zelfselectie heeft plaatsgevonden is met andere woorden onduidelijk.

Het studiejaar bestaat uit 2 fasen. Tijdens de eerste vier maanden van het lesprogramma volgen de studenten 2 dagen per week les. Ten eerste volgen ze de cursus Creatieve Actie Methodologie. Ten tweede volgen ze aanvullende cursussen. De studielast van de aanvullende cursussen is 6 ects (ongeveer 170) uur. De studenten kiezen zelf uit welke cursussen ze willen volgen, maar de begeleidende docent moet hiermee instemmen. Als de begeleidende docent van mening is dat de cursussen relevant zijn voor de oplossing van het praktische probleem, dan wordt er ingestemd. Ten derde nemen de studenten deel aan werkgroepen. In deze werkgroepen presenteren ze hun vorderingen; wisselen literatuur uit aan elkaar; brain-stormen ze samen over mogelijke oplossingen voor een praktisch probleem; en bediscussiëren ze elkaars werk. Ten vierde overleggen de studenten wekelijks met hun begeleidende docent. In dit overleg wordt niet alleen de inhoudelijke kant besproken. Er wordt ook ingegaan op de activiteiten die de studenten de overige 3 dagen van de week verrichten. Dit wordt hieronder toegelicht.

Gedurende deze eerste vier maanden van de studie heeft de student 3 dagen per week “vrij”. De student wordt geacht om de “vrije” dagen te gebruiken voor het verzamelen van literatuur; het bezoeken van symposia; het interviewen van experts; het interviewen van de mensen in het werkveld; het observeren van de situaties in het werkveld; het reflecteren op de verzamelde informatie; en het op schrift zetten van de bevindingen. De begeleider heeft tot taak om na te gaan of de student iedere week plannen heeft gemaakt voor de komende 3 “vrije” dagen; om na te gaan welke plannen dat zijn; en om samen met de student *inhoudelijk* op deze plannen te reflecteren. Daarbij staat de vraag centraal in hoeverre deze plannen ertoe leiden dat de student theoretische kennis opdoet; werkveldkennis opdoet; en werkveldcontacten legt. De begeleider heeft ook tot taak om na ongeveer 2 maanden (omstreeks de herfstvakantie) een tussen-evaluatie te houden. De begeleider gaat op basis van deze evaluatie een gesprek aan met de student; geeft de eigen visie weer op de prestaties van de student; en geeft de eigen toekomstvisie weer over de kansen van de betreffende student om het lesprogramma tijdig en succesvol af te kunnen ronden. Aan deze tussentijdse evaluatie zijn geen consequenties verbonden voor de student.

De colleges (2 dagen per week) en de “vrije” dagen (3 dagen per week) zijn er de eerste vier maanden op gericht om de student aan te moedigen om het praktische probleem vanuit zo veel mogelijk invalshoeken te bekijken (multi-disciplinariteit; visie van de stake-holders; ervaringsdeskundigen); op deze kennis (beschrijvingen; verklaringen; acties) te reflecteren; en gebruik te maken van creatieve technieken om op het spoor te komen van mogelijke oplossingen voor het praktische probleem (“what if” te spelen). Gedurende dit tijdsverloop van vier maanden vinden deze activiteiten in eerste instantie vooral plaats binnen de hogeschool. Pas als de student voldoende kennis heeft opgedaan over het probleem dat moet worden opgelost; daardoor in staat is om de discussie aan te gaan met deskundigen; wordt de student aangemoedigd om interviews te gaan houden met de mensen uit het werkveld. Bovendien wordt de student tijdens deze vier maanden aangemoedigd om te reflecteren op de methodologische stromingen en

onderzoekstechnieken. De keuze voor een stroming of techniek wordt aan de student overgelaten.

Als de eerste vier maanden van de studie voorbij zijn, dan presenteert de student een paper waarin wordt uitgelegd *waarom* er is gekozen voor een bepaalde oplossing van het praktische probleem; *waar* de oplossing zal worden getest; op *welke manier* de oplossing zal worden getest; en wat de *voor- en nadelen* zijn van deze manier van testen. Daarna begint de tweede fase. Gedurende de laatste maanden van de studie wordt het experiment uitgevoerd en worden de resultaten hiervan op schrift gezet. De student kan ten behoeve van dit experiment een opdrachtgever zoeken, maar mag het ook onder eigen beheer uitvoeren. Het paper dat na de eerste vier maanden van de studie wordt gepresenteerd, alsmede de verslaglegging van het experiment, worden gebundeld en vormen samen de afstudeerscriptie. De studenten krijgen als richtlijn mee om hierin de volgende onderwerpen aan bod te laten komen:

- Rationale: aanleiding en doelstelling
- Situatieschets: reflectie op de empirische kennis over deze specifieke context.
- Vergelijkbare situaties: reflectie op de ervaringen die elders zijn opgedaan met de oplossing van een vergelijkbaar praktisch probleem.
- Theoretische kennis: reflectie op de mogelijke visies op het praktische probleem en de onafhankelijke variabelen die daarin een rol spelen.
- Conceptueel model: op basis van reflectie komen tot een selectie van de belangrijkste onafhankelijke variabelen die een rol spelen en die in een causaal schema plaatsen
- Oplossing: op basis van de reflecties een actie (handeling) formuleren
- Experimenteel ontwerp: beschrijven hoe de oplossing zal worden getoetst
- Resultaten van het onderzoek
- Analyse van de resultaten van het onderzoek

- Conclusies en aanbevelingen

b. Zone of proximal development, creatief denken, en de double loop

Het lesprogramma is gebaseerd op het model van de creatief lerende mens. De eerste stap in dit schema is “weten”: de zone of proximal development. De student moet kennis hebben van beschrijvingen; verklaringen; en acties. Zo moet een student weten wie er allemaal betrokken zijn bij het praktische probleem; wat hun belangen zijn; welke statistieken er zijn; welke theorieën er zijn; welke acties reeds ondernomen zijn om het praktische probleem op te lossen; waarom deze acties minder of meer succesvol zijn geweest; enzovoorts. De tweede stap is het activeren van de hersenen: de student wordt gestimuleerd om combinerend en lateraal te denken. Dit vindt vooral plaats in de werkgroepen en tijdens de gesprekken met de begeleidende docent. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan de hoeden-petten methode; aan brain-stormen om op het spoor te komen van een dialectische visie op de werkelijkheid; en het bespreken van onderwerpen die op het eerste gezicht niets met het onderzoek te maken hebben (zie ook de beschrijving van de Creatieve Actie Methodologie). De derde stap is reflectie: de student wordt gestimuleerd om op basis van argumenten een conclusie te formuleren. Hierbij gaat het niet zo zeer om de conclusie “an sich”, maar veel meer om de argumentatie. Het gaat erom dat de student leert om kritische kanttekeningen te plaatsen bij de verzamelde kennis; leert om te gaan met de “mentale chaos” die deze problematisering teweeg brengt; zodat er uiteindelijk een beargumenteerde conclusie tot stand komt. De laatste stap is uitvoeren. De student kiest op basis van de reflectie voor een vervolg-actie (zoals een expert bezoeken), waarvan het resultaat wordt toegevoegd aan het “weten”. Het is met andere woorden een cyclus waarin de student wordt aangemoedigd om creatief, analytisch en reflectief te denken, met als doel om de “zone of proximal development” telkens een stukje verder op te laten schuiven.

c. De formele inhoud van het lesprogramma

De inhoudelijke kern van het lesprogramma bestaat ten eerste uit de aanvullende cursussen die de studenten volgen (6 ects) en die door de studenten worden gekozen in overleg met de begeleider. De inhoudelijke kern van het lesprogramma bestaat ten tweede uit het lesmateriaal dat de studenten zelf verzamelen over het praktische probleem dat ze op willen lossen (literatuur; observatie; symposia bezoeken; interviews met mensen uit het werkveld; e.d.). De inhoudelijke kern van het lesprogramma bestaat ten derde uit de cursus Creatieve Actie Methodologie. Ten aanzien van deze drie facetten van het lesprogramma kunnen de volgende kanttekeningen worden geplaatst:

1. Bij het opzetten van het lesprogramma is ervoor gekozen om de studenten vaker het werkveld in te sturen naarmate ze langer aan het lesprogramma deelnemen. De belangrijkste overweging is geweest: studenten die met weinig werkveldkennis contacten aangaan met praktijkwerkers stellen wellicht “domme” vragen; dat roept weerstand op in het werkveld; dat gaat ten koste van het imago van de opleiding als geheel; en dat vermindert de bereidheid van de mensen uit het werkveld om op een later tijdstip aan een (natuurlijk) experiment mee te werken. De gedachte was met andere woorden: eerst kennis opdoen; daarop reflecteren; en pas daarna gesprekken voeren met praktijkwerkers op basis van een zo gelijkwaardig mogelijk kennisniveau.
2. Er is zeer weinig zicht op de inhoud van de aanvullende cursussen. De studenten zijn namelijk “vrij” om te kiezen welke aanvullende cursussen ze willen volgen. Het betreft overigens cursussen die gevolgd kunnen worden binnen de hogeschool, maar ook elders. In het laatste geval kan bijvoorbeeld worden gedacht aan de universiteit van Tilburg, waar elk jaar een klein aantal studenten de cursus interculturele communicatie volgt.
3. De cursus Creatieve Actie Methodologie wordt aan twee groepen studenten aangeboden. De eerste groep betreft de hiervoor aangehaalde studenten. De tweede groep betreft de studenten die

afstuderen binnen ETM (European Tourism Management). Deze groep studenten volgt een internationaal lesprogramma dat wordt aangeboden door een samenwerkingsverband van diverse hogescholen en universiteiten in Europa (zie bijlage 1). De studenten die dit lesprogramma met succes volgen krijgen een master-diploma dat wordt uitgereikt door de universiteit van Bournemouth. Dit lesprogramma is traditioneel van aard: het is primair gericht op het ontwikkelen en toetsen van theorieën. De studenten binnen ETM schrijven met andere woorden een afstudeerscriptie, waarbij wordt verwacht dat ze “traditioneel” te werk gaan. Vandaar dat de cursus Creatieve Actie Methodologie een poging is om studenten “dubbel” op te leiden. De ene groep studenten moet namelijk vooral in staat zijn om theorieën te ontwikkelen en te toetsen, terwijl de andere groep vooral in staat moet zijn om praktische problemen op te lossen (mode 1 versus mode 2). Aan ETM wordt overigens deelgenomen door studenten die afkomstig zijn uit diverse landen binnen Europa.

4. Het dubbele karakter van de cursus Creatieve Actie Methodologie komt amper tot uitdrukking in de formele inhoud het lesprogramma (zie figuur 3 en bijlage 2). Het is op het eerste gezicht een zeer traditionele cursus methoden en technieken van onderzoek op master-niveau, die is aangevuld met enkele colleges over wetenschapsfilosofie; die ook als zodanig is geaccrediteerd; wat suggereert dat het succes van het lesprogramma aan andere factoren te danken is en/ of aan colleges wetenschapsfilosofie.

Figuur 3: de formele inhoud van de cursus Creatieve Actie Methodologie

- De geschiedenis van het begrip objectiviteit
 - Onderzoeksstructuren ofwel methodologische benaderingen
 - De fasen van een onderzoek
 - De academische beoordelingscriteria
 - Creatieve Actie Methodologie
 - Algemene eisen die aan onderzoek worden gesteld
 - Het bediscussiëren van theorieën
 - Het bediscussiëren van (statistische) metingen
 - Primaire dataverzameling: interviewen
 - Primaire dataverzameling: observatie
 - Primaire dataverzameling: vragenlijsten
 - De analyse van statistische data
 - Onderzoeksontwerpen
 - Steekproeven
-

d. De werkwijze binnen de colleges Creatieve Actie Methodologie

Zoals hiervoor reeds is vermeld duurt de cursus Creatieve Actie Methodologie vier maanden. Deze cursus wordt met andere woorden in fase 1 van het lesprogramma gegeven. De cursus neemt voor de studenten gedurende deze vier maanden één dag per week in beslag. De tweede dag wordt gevuld met de aanvullende cursussen. De overige drie dagen zijn de studenten “vrij”. Tijdens de cursus Creatieve Actie Methodologie valt er geen strikt onderscheid tussen de hoor- en werkcolleges. De studenten komen binnen in groepen van ongeveer 10 personen, waarna de docent hen om de beurt vraagt om te vertellen wat de stand van zaken is met betrekking tot het onderzoeksvoorstel dat ze in december in moeten leveren; of ze weten wat ze de volgende les willen kunnen presenteren; of ze weten welke acties hiervoor ondernomen

zullen moeten gaan worden; en of deze acties haalbaar zijn volgens de student? De docent gaat met andere woorden vragend te werk. Als daarbij blijkt dat de studenten bepaalde kennis missen, dan wordt uitgelegd waarom deze kennis nodig is, en wordt er een hoorcollege ingelast. Daarmee lijkt het alsof de colleges wordt aangepast aan de student, maar dat is niet het geval. De docent zorgt ervoor dat tijdens de colleges alle elementen uit de vooraf geformuleerde studiestof tijdens de cursus aan bod komen. Dit kan het beste worden geïllustreerd met een voorbeeld. Als een student zegt de motivatie van werknemers te willen bevorderen, dan vraagt de docent bijvoorbeeld hoe dit begrip geoperationaliseerd gaat worden. Als het antwoord (naar verwachting) uitblijft, dan wordt volgt een hoorcollege over de visies op definiëren, meten, meetniveau's, gecorreleerde items, en dergelijke.

Deze werkwijze veronderstelt dat de docent "boven" de stof staat. De volgorde waarin de verschillende hoorcolleges uit de cursus aan bod komen ligt namelijk niet vast, zodat de hoorcolleges niet voorbereid kunnen worden. Deze werkwijze veronderstelt bovendien dat de docent praktijkervaring heeft. De docent moet namelijk uit de verhalen van de studenten kunnen opmaken welke zaken problematisch zullen zijn voor het verdere verloop van het onderzoek van de student; ter plekke voorbeelden aan kunnen dragen om uit te leggen waarom deze zaken problematisch zijn; en ter plekke aan kunnen geven op welke wijze deze zaken in de praktijk worden opgelost. De docent is met andere woorden niet alleen les aan het geven, maar is ook een rolmodel.

Tot slot moet worden opgemerkt dat er zo veel mogelijk wordt gewerkt volgens het huiskamermodel. Er wordt getracht om de colleges in een zo informeel mogelijke sfeer te laten verlopen; om de studenten de ruimte te geven voor persoonlijke verhalen en vrolijkheid; om ze tussentijds een paar dagen op vakantie te laten gaan als ze daar opeens behoefte aan blijken te hebben; om af en toe buiten schooltijd met de studenten af te spreken (uit eten; samen doorzakken); en om samen een weekend op een kampeerboerderij door te brengen.

e. De beoordelingsprocedure

In het lesprogramma staat het model van de creatief lerende mens centraal. Zo zijn de colleges binnen de cursus Creatieve Actie Methodologie erop gericht dat de student eerst empirische en theoretische kennis verzamelt; vervolgens lateraal gaat denken en combinaties gaat maken; daarop reflecteert; om zo tot een innovatieve hypothetische oplossing te komen. In deze cyclus ligt het accent vooral op het vermogen om na te denken, waarbij wordt verondersteld dat hiervoor kennis nodig is. Dit accent op nadenken komt ook naar voren uit het beoordelingsformulier dat is ontwikkeld voor de afstudeerscriptie (zie figuur 4). In dit formulier staat de vraag centraal of een student in staat is om bepaalde denk-activiteiten te verrichten en daarmee kan beargumenteren waarom er is gekozen voor een bepaalde oplossing van een praktisch probleem. Als de student dit op overtuigende wijze kan beargumenteren, dan slaagt de student. De student wordt *niet* beoordeeld op de vraag of uit het experiment (dat elke student in de tweede helft van het studiejaar uitvoert om de oplossing in de praktijk te testen) naar voren komt dat de oplossing effectief is. Het is voldoende als de student aannemelijk weet te maken dat het de moeite waard is om de oplossing in de praktijk te gaan testen; daarvoor een adequate test weet te bedenken; deze test uitvoert; en de resultaten daarvan op een adequate manier weet op te schrijven. Het beoordelingsformulier wordt overigens ingevuld door 3 personen, die onafhankelijk van elkaar een cijfer geven. Deze commissie wordt gevormd door de begeleider van de student; een tweede docent; en een extern gecommitteerde (die tevens tot taak heeft om de procedure en de kwaliteit van de scripties te bewaken).

Tot slot. Halverwege het studiejaar vindt er een tussentijdse beoordeling plaats. De student levert op dat moment een rapport in, waarin wordt beargumenteerd welke oplossing er is bedacht voor het praktische probleem en waarin wordt beschreven hoe deze oplossing zal worden getest. Voor deze tussentijdse beoordeling wordt hetzelfde formulier gebruikt als voor de eindbeoordeling. Deze beoordeling vindt officieel plaats door de docent die de student begeleidt. In de praktijk overleggen de docenten echter met elkaar over deze beoordeling. Als niet aan de gestelde eisen wordt voldaan, dan moet de student stoppen met het

lesprogramma. De student gaat in dat geval elders afstuderen door middel van een stage.

Figuur 4: het beoordelingsformulier

Evaluation form:	Weight	%	Total
Use of existing theoretical knowledge (not the “grand” old theories but the “small” new theories)	10%	.....	.....
Use of existing empirical information (existing research, situational knowledge, comparable projects)	10%	.....	.....
Analytical skills regarding the existing theoretical knowledge (f.e. critical remarks about cause and effect; operationalizations; possible spurious correlations; container-variables)	20%	.....	.....
Analytical skills regarding the existing empirical knowledge (f.e. critical remarks about the objectivity of a source; sample size; sample procedure; contextuality of empirical data)	20%	.....	.....
Methodological skills (f.e. developed research methodology for the project; reflection about the (dis-)advantages of the used research methodology)	10%	.....	.....
Creativity (f.e. combining theories; formulating new strategies/ solutions to solve a practical problem; developing a methodology)	20%	.....	.....
Narrowing down (final goal and research questions) (the arguments why the final goal adds something new to the present knowledge (theoretical or applied); making clear what questions have to be answered to achieve this goal)	10%	.....	.....
Academic requirements when writing a text (use of references; no copying of text; short and accurate writing; a logical structure; a reflection on the conclusions and the recommendations)	required		
Total percentage		.....
Final mark (total percentage / 10)		.....

1.7. Onderzoeksmethode

Spaargaren (2003) beschrijft de opkomst van de structuratie-theorieën op het einde van de vorige eeuw; verwijst daarbij naar diverse auteurs (Giddens, 1979; Bhaskar, 1983; Bourdieu, 1979); en geeft aan dat in deze theorieën het attitude-gedrag paradigma 180 graden wordt gekanteld. Het gedrag dient volgens deze theorieën niet langer te worden begrepen door eerst de houding van personen in kaart te brengen. Het dient juist te worden begrepen door eerst het routinematige gedrag in kaart te brengen (zoals boodschappen doen of studeren) en daarop vervolgens te reflecteren met de betrokkenen. Door deze reflectie op het praktisch bewustzijn ontstaat reflexief bewustzijn, waardoor de betrokkenen en de onderzoekers begrijpen welke redenen en motieven aan dit gedrag te grondslag liggen. Bovendien worden door deze methode zowel individuele als structurele factoren in kaart gebracht. Binnen de klassieke “strijd” tussen micro (actorbenadering) en macro (structuurbenadering) vindt met andere woorden verzoening plaats,

Deze benadering stelt vraagtekens bij een onderzoeksmethode, zoals de klassieke grootschalige aselechte enquête waarin attitudes en meningen worden gemeten om het gedrag te verklaren. De analyse-eenheid is namelijk de met anderen gedeelde routinematige gedragspraktijk (zoals winkelen, sporten en koken) en dat veronderstelt methoden als participerende observatie en focus-groepen. Dit zijn verkennende methoden, waarbij de focusgroep met name geschikt is om inzicht te verkrijgen in de verschillen in attitude en opvattingen van de diverse partijen; om een oordeel te verkrijgen over een concept; en om te evalueren (Slocum, 2006).

Als wordt teruggekeken naar het experimentele lesprogramma, dan kan worden geconstateerd dat de methodologische werkwijze al die jaren gebaseerd is geweest op de bovengenoemde structuratie-gedachte. Er is sprake van routinematig gedrag (afstuderen), waarbij middels verkennende technieken is gezocht naar individuele en structurele factoren; waarbij voor een groot deel “grounded” te werk is gegaan (zie

Figuur 5: de primaire data die zijn verzameld tijdens het experiment

Bronnen:	Acties:
<p>Gesprekken met studenten (N= 68):</p> <p>2003 – 2004, N= 10 2004 – 2005, N= 24 2005 – 2006, N= 34</p> <p>Totaal aantal gesprekken:</p>	<p>Per student minimaal 10 keer per jaar.</p> <p>Onderwerpen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voortgangsgesprekken - Evaluatiegesprekken - Exit-gesprekken - Veranderingen als persoon <p>Het totale aantal gesprekken is niet meer na te gaan. In de dagelijkse praktijk zijn echter minimaal 10 gesprekken per week gevoerd met de studenten.</p>
<p>Gesprekken met de docenten die als begeleider van de studenten optreden (N=16):</p> <p>Totaal aantal gesprekken:</p>	<p>Per docent minimaal 5 keer per jaar.</p> <p>Onderwerpen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voortgangsgesprekken over de studenten - Toelichting op het lesprogramma - Inventarisatie van de factoren die het studie-succes van de studenten bepalen - Evaluatie van het lesprogramma <p>Het totale aantal gesprekken is niet meer na te gaan. In de dagelijkse praktijk zijn echter minimaal 5 gesprekken per week gevoerd met de docenten.</p>

Vervolg van figuur 5

Bronnen:	Acties:
Groepsevaluaties met afgestudeerde studenten:	<p>Jaarlijks is met minimaal 5 afgestudeerden een groepsevaluatie gehouden tijdens een etentje.</p> <p>Onderwerpen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Knelpunten (lesprogramma; begeleiders; e.d.) - Mogelijke verbeteringen van het lesprogramma - Sterke punten in het lesprogramma - Aansluiting van het lesprogramma bij de studie op de universiteit - Veranderingen als persoon <p>Thema voor de studenten: het verbeteren van het onderwijs voor de studenten van volgende studiejaar.</p>
Informele groepsbijeenkomsten:	<p>Jaarlijks zijn de studenten minimaal 2 keer uitgenodigd voor een informele bijeenkomst in het café en/ of om samen te gaan eten. Het cohort 2005 - 2006 heeft deelgenomen aan een informele bijeenkomst van 3 dagen op een kampeerboerderij</p> <p>Onderwerpen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Knelpunten (lesprogramma; begeleiders; e.d.) - Mogelijke verbeteringen van het lesprogramma - Sterke punten in het lesprogramma - Aansluiting van het lesprogramma bij de studie op de universiteit - Veranderingen als persoon
Additionele gesprekken:	<p>De resultaten van de in dit overzicht beschreven dataverzameling zijn gevalideerd met behulp van de literatuur. Vervolgens zijn gespreksronden georganiseerd met docenten (N=8) en afgestudeerde studenten (N=4). Doel: een eerste beeld krijgen van het gewicht van de onafhankelijke variabelen.</p>

ook Glaser e.a., 1976); er telkens is geëvalueerd; en acties zijn ondernomen. De gebruikte technieken staan weergegeven in figuur 5 en worden hieronder toegelicht.

Het lesprogramma betreft een natuurlijk experiment van een jaar, dat intussen drie keer volledig is uitgevoerd. In het eerste jaar deden 10 studenten mee aan het experiment, maar omdat zowel de docenten als de studenten zeer positief waren over het lesprogramma werd het gecontinueerd. Het lesprogramma kreeg bovendien steeds meer bekendheid en de aantallen studenten groeiden. De eerste 3 jaren zijn cohorten van respectievelijk 10, 24, 34 studenten aan het lesprogramma begonnen. Tijdens deze jaren is intensief geëvalueerd. Zo is met elke individuele student minimaal 10 keer een gesprek gevoerd tijdens het studiejaar; is minimaal 5 keer met elke begeleider gesproken tijdens het studiejaar; zijn elk jaar twee groepsinterviews gehouden waaraan minimaal 10 studenten hebben deelgenomen; is elk jaar met minimaal 5 afgestudeerden uit de jaren daarvoor afgesproken om gezamenlijk uit te gaan eten, waarbij retrospectief is gereflecteerd op het lesprogramma; zijn alle studenten elk jaar minimaal 2 keer uitgenodigd om samen uit te gaan eten of om samen naar het café te gaan; is met het laatste cohort een drie-daagse evaluatie gehouden op een kampeerboerderij; en heeft het eerste cohort tijdens een evaluatie een groepstekening gemaakt die vervolgens is toegelicht. De controle op de interne validiteit van deze data is groot, omdat er sprake is van triangulatie (interviews; observaties; evaluatie-gesprekken); de data van meerdere cohorten met elkaar vergeleken worden die onafhankelijk van elkaar zijn; er elk jaar data zijn verzameld bij afgestudeerde studenten, waardoor er een kleinere kans is op sociaal wenselijke antwoorden; er zowel data zijn verzameld in formele als informele settings (restaurants; cafés; kampeerboerderij). De controle op de externe validiteit van de data is laag. In hoeverre de drie cohorten representatief zijn voor de studenten op de HBO's valt moeilijk in te schatten.

Omdat de cursus Creatieve Actie Methodologie ook wordt aangeboden aan de studenten die ETM volgen zou er kunnen worden gesteld dat er

sprake is van een controle-groep, maar deze stelling is lastig vol te houden. Ten eerste hebben de studenten die ETM volgen een hoger niveau. Zij hebben al een bachelor-diploma; zijn bezig met hun master-diploma; terwijl de experimentele groep bezig is om het bachelor diploma te behalen. Ten tweede zijn de studenten die ETM volgen over het algemeen ouder. Ten derde zijn de studenten die ETM volgen sterker internationaal en wetenschappelijk georiënteerd. Zij hebben er namelijk voor gekozen om een internationale wetenschappelijke studie te gaan volgen, terwijl de studenten in de experimentele groep juist hebben gekozen voor een hbo opleiding en het leren oplossen van een praktisch probleem. Zij willen bijvoorbeeld zinloos geweld bestrijden; verloederde woonwijken weer leefbaar maken; het vliegveld van de toekomst ontwikkelen; of computerspellen ontwikkelen die een flow teweeg brengen. Om al deze redenen lijkt het weinig verantwoord om de studenten die ETM volgen als controle-groep te beschouwen. Dit is dan ook achterwege gelaten in deze studie.

Er zijn voor deze studie vier deelonderzoeken uitgevoerd. Het eerste deelonderzoek is uitgevoerd in 2006. Dit betreft de slot-evaluatie van de eerste 3 cohorten. Daarvoor is gebruik gemaakt van de data die worden genoemd in figuur 5 (behalve de gegevens die zijn verzameld met behulp van de additionele interviews); is gekeken naar het oordeel van een externe commissie uit het werkveld die jaarlijks vaststelt welke scriptie binnen de hogeschool het meest beleidsrelevant is (waarvoor de student een geldprijs krijgt); en is gebruik gemaakt van het oordeel van 2 externe deskundigen. De data die worden genoemd in figuur 5 zijn met name van belang geweest om inzicht te verkrijgen in het leerproces. De oordelen van de externe commissie en de twee deskundigen zijn vooral ingezet om een onafhankelijk oordeel te krijgen over het niveau van de scripties van de studenten. Alle oordelen luiden overigens positief. De commissie uit het werkveld oordeelde in 2005 over de scripties uit het studiejaar 2003-2004. Deze commissie oordeelde in 2006 over de scripties in het studiejaar 2004-2005. In beide jaren oordeelde deze commissie dat een student uit het experimentele lesprogramma de meest beleidsrelevante scriptie van het afgelopen jaar had geschreven binnen de hogeschool. De beide externe deskundigen beoordeelden respectievelijk

4 en 5 scripties (dr. P. Selten van de R.U. Utrecht oordeelde in 2005; dr. B. Boog van de R.U. Groningen oordeelde in 2006), die op de hogeschool reeds waren beoordeeld met het cijfer 7 of hoger. Ze kwamen onafhankelijk van elkaar tot dezelfde conclusie: de scripties zijn minimaal van bachelor-niveau.

In de rationale is reeds beschreven waartoe de slot-evaluatie heeft geleid (de publicatie van een boek; de publicatie van een artikel; workshops; lezingen; e.d.); waardoor zich steeds meer de gedachte opdrong om een tweede deelonderzoek uit te gaan voeren; en waarin de vraag centraal staat in hoeverre het succes van het lesprogramma kan worden verklaard met behulp van de huidige theoretische inzichten. Met daarbij als basisgedachte: als het succes van het lesprogramma kan worden verklaard met behulp van de huidige theoretische inzichten, dan is er sprake van een extra validering van de resultaten van de slot-evaluatie uit 2006. Deze extra validering is nodig, want:

- Er is geen controle-groep.
- Er is mogelijk sprake van selectieve perceptie door de onderzoeker of van sociaal wenselijke antwoorden door de geïnterviewden. De onderzoeker is namelijk tegelijkertijd coördinator van het lesprogramma en docent van de cursus Creatieve Actie Methodologie. Hoewel de studenten tijdens de evaluaties expliciet is verzocht om de negatieve punten uit het lesprogramma te noemen; hoewel elk jaar met ex-studenten is gesproken; hoewel de onderzoeker zich expliciet bewust is geweest van deze twee foutenbronnen; blijft het risico bestaan dat deze foutenbronnen invloed hebben gehad. Hier staat tegenover dat ook een oordeel is geveld door de externe commissie uit het werkveld en door twee deskundigen.
- Er is geen β -meting (misschien wordt het resultaat niet zo zeer bepaald door de lesmethode zelf, maar door de uitvoerders van het experiment).

- Er is mogelijk sprake van zelfselectie. Aan het lesprogramma doen namelijk studenten en docenten mee die er bij voorbaat positief tegenover staan. Het is de vraag hoe andere typen studenten en docenten zouden reageren op dit lesprogramma. De twijfel hierover neemt toe als wordt gekeken naar de afvallers. Ongeveer 15 procent van de studenten haakt af. Ook zijn 3 van de 16 docenten gestopt. De studenten gaven hiervoor als belangrijkste reden (naast persoonlijke redenen zoals ziekte e.d.) het chaotische karakter van het lesprogramma. Ze hebben meer behoefte aan structuur. Ze hebben behoefte aan colleges waarin de studenten precies wordt verteld “wat er gedaan moet worden” en “of het goed of fout is wat ze hebben gedaan”. De afgehaakte docenten gaven te kennen dat het veel te veel energie kost om de studenten op een reflecterende manier te begeleiden. De studenten hebben bevestigd dat sommige begeleiders deze energie niet op kunnen brengen.

Uit de validering is naar voren gekomen dat de conclusies uit het eerste deelonderzoek zeer goed aansluiten bij de inzichten uit de wetenschappelijke literatuur. Het bleef na afloop van deze tweede deelstudie echter onduidelijk wat het gewicht is van de diverse onafhankelijke variabelen die een rol spelen in het leerproces. Vandaar dat in januari 2008 een derde deelonderzoek is gehouden. Er zijn interviews georganiseerd met 4 afgestudeerde studenten en 8 docenten die als begeleider zijn opgetreden (zie ook hoofdstuk 3). Aan deze respondenten is onder meer gevraagd om de factoren te rangordenen waarvan uit de twee eerdere deelonderzoeken is gebleken dat ze een rol spelen in het leerproces.

Tot slot is een vierde deelonderzoek uitgevoerd. Er is namelijk sprake van een retrospectief en participatief onderzoek, waardoor de vraag wordt opgeroepen naar de controleerbaarheid. Vandaar dat deze studie na afloop is toegestuurd aan 2 docenten die sinds de beginjaren van het lesprogramma studenten hebben begeleid. Het is tevens toegestuurd aan 3 afgestudeerde studenten. Er is gekozen voor afgestudeerden, omdat ze waarschijnlijk minder druk ervaren om sociaal wenselijk te antwoorden. Er is bovendien gekozen voor afgestudeerden die momenteel aan een

universiteit studeren, omdat het lesprogramma tot doel heeft om de academische vaardigheden te ontwikkelen. De studenten waren nog niet eerder geïnterviewd tijdens deze studie. Aan alle respondenten is de vraag gesteld: geeft de verslaglegging een betrouwbaar en valide beeld van de gebeurtenissen? Er is hen gevraagd deze visie op papier te zetten. Alle respondenten hebben deze controle uitgevoerd en hun verslaglegging vervolgens op schrift gezet. Onder meer aan de hand van dit materiaal is de nabeschuiving op deze studie geschreven

1.8. Van lesprogramma tot evaluatie

In het ontwikkelde lesprogramma zitten weliswaar allerlei facetten (zoals symposia bezoeken; interviews met mensen uit het werkveld; aanvullende cursussen volgen; het gebruik van creatieve technieken; e.d.), maar neemt de ontwikkelde cursus Creatieve Actie Methodologie een centrale plaats in. Het lesprogramma dat de studenten gedurende dit jaar volgen is namelijk volledig afgestemd op het gedachtengoed dat aan deze “methodologie” ten grondslag ligt. Dit roept de vraag op of Creatieve Actie Methodologie een vorm van onderzoek of een vorm van onderwijs is? Het antwoord op deze vraag luidt: het is een vorm van onderzoek die is ontwikkeld ten behoeve van het onderwijs. In deze studie staat het onderwijs centraal. Het gaat in deze studie namelijk om de vraag waarom het *volledige* lesprogramma succesvol blijkt te zijn.

Vanuit dit onderwijskundige perspectief wordt in het volgende hoofdstuk ingegaan op de cursus Creatieve Actie Methodologie die de studenten krijgen aangeboden. Daarbij hebben drie overwegingen een rol gespeeld. De eerste overweging betreft het verduidelijken van de plaats die Creatieve Actie Methodologie inneemt binnen de methodologie. De tweede overweging betreft het toelichten van Creatieve Actie Methodologie. Wat is het? Hoe werkt het? De derde overweging betreft de ervaring dat er bepaalde onderwerpen worden aangesneden binnen de colleges die het theoretisch model van de creatief lerende mens activeren. Het zijn de onderwerpen waarover de studenten zich verbazen tijdens de colleges; waarover ze napraten in de pauzes; en die ze spontaan noemen

als ze zijn afgestudeerd. Het zijn de onderwerpen die ertoe bijdragen dat de studenten zich ervan bewust worden dat $1 + 1$ niet altijd 2 is; dat een recept (theorie; model; statistische formule) slechts tot een standaardmaaltijd leidt; en dat het mogelijk is om creatief met recepten om te gaan.

In het laatste hoofdstuk wordt teruggegrepen op het volledige lesprogramma. Er wordt ingegaan op de resultaten van de slot-evaluatie uit 2006; deze resultaten worden geanalyseerd in het licht van didactische en onderwijskundige theorieën; de resultaten van de additionele interviews worden beschreven; en tot slot worden er conclusies en aanbevelingen voor het lesprogramma geformuleerd.

2. Implementatie en plaatsbepaling

2.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de inhoud van de cursus Creatieve Actie Methodologie besproken. Zoals gezegd betreft het inhoudelijk gezien op het eerste gezicht een traditionele cursus methoden en technieken van onderzoek, die ook al zodanig is geaccrediteerd. Er zijn echter drie aspecten aan deze cursus die minder traditioneel van aard zijn. Ten eerste wordt er aandacht geschonken aan de wetenschapsfilosofie, terwijl daar nauwelijks aandacht voor is in de methodologische studieboeken. Ten tweede wordt expliciet gepoogd om de studenten ervan te doordringen dat er meerdere methodologische stromingen zijn; dat er met andere woorden verschillen van inzicht bestaan over de wijze waarop wetenschappelijk onderzoek verricht kan worden; dat ze moeten proberen om hieruit een keuze te maken; en dat ze deze visie moeten kunnen verdedigen tegenover anderen (zoals de commissie die hun scriptie beoordeelt). Ook dit proces krijgt amper of geen aandacht binnen de huidige methodologische studieboeken. Ten derde wordt binnen deze cursus ingegaan op de ontwikkelde Creatieve Actie Methodologie.

In de volgende paragrafen wordt eerst ingegaan op deze drie componenten, zoals die aan bod komen binnen de cursus Creatieve Actie Methodologie. Daarna wordt overgestapt op enkele andere onderwerpen uit de cursus. Op die wijze wordt ten eerste een beeld geschetst van de wijze waarop het model van de creatief lerende mens is geoperationaliseerd ten behoeve van het onderwijs. Daarmee wordt ten tweede globaal aangegeven welke plaats de Creatieve Actie Methodologie inneemt binnen de methodologische stromingen.

2.2. De colleges wetenschapsfilosofie

Het lesprogramma heeft onder meer tot doel om de studenten vraagtekens te leren zetten bij de huidige kennis (zie ook hoofdstuk 1). Dat blijkt niet eenvoudig te zijn. De studenten hebben namelijk altijd geleerd dat een docent ze vertelt “hoe de werkelijkheid in elkaar zit”, “wat ze moeten weten”, “wat ze moeten doen” en “hoe dat uitgevoerd moet worden”. De gedachte dat “er geen waarheden zijn”; dat de theorieën, modellen en oplossingen voor praktische problemen die de andere docenten de afgelopen jaren hebben verteld tijdens de colleges discutabel zijn; dat de docenten daar echter zelden of nooit over hebben gesproken; dat ze dat heus gedaan zouden hebben als algemeen bekend is dat er geen waarheden zijn; roept weerstand op bij de studenten (zie hoofdstuk 3). Een middel dat wordt ingezet om deze weerstand te doorbreken is de wetenschapsfilosofie. In het onderstaande wordt dit toegelicht.

In de wetenschapsfilosofie is gezocht naar allerlei lesmateriaal dat de verbazing van de studenten oproept en dat ze derhalve stimuleert om hun huidige denken ter discussie te stellen. De onderwijspraktijk heeft geleerd dat onder meer de onderstaande thema's dit resultaat bewerkstelligen. Het zijn thema's waarover de studenten napraten tijdens de pauzes en waarop ze terugkomen tijdens latere gesprekken (zie ook hoofdstuk 3):

De vrije wil van het individu

De studenten zijn over het algemeen van mening dat ze een vrije wil hebben. Door in te gaan op studies van Süssmilch (zie Elsner, 2004; Goddijn, 1977); Quotelêt (zie ook Goddijn, 1977; Maanen e.a., 1990; Stigler, 1986); Smith (vertaling door Pels, 1977); Darwin (zie Hobday, 2004; Buiks, 1980); en Durkheim (vertaling door Maso, 1977; Layendecker, 1981) wordt deze gedachte ter discussie gesteld. Daarbij wordt tijdens de colleges de vraag besproken: in hoeverre kan een moordenaar verantwoordelijk worden gesteld voor zijn daden?

Het verificatie-principe

Studenten blijken zich niet of nauwelijks te realiseren dat ze de neiging hebben om gebruik te maken van verificatie bij het schrijven van hun scriptie of tijdens discussies. Door in te gaan op de Wiener Kreis (zie Mosselmans, 2004) en Popper (1963, “.... inference based on many observations is a myth”) wordt deze werkwijze ter discussie gesteld. Daarbij wordt tijdens de colleges de vraag besproken welke hypothese het meest valide is: a. vrouwen vallen op knappe, machtige, rijke mannen; b. vrouwen vallen op intelligente mannen die ze aan het lachen weten te maken.

De waarneming is objectief

De studenten zijn over het algemeen van mening dat waarneming objectief is. Door in te gaan op het werk van Nietzsche (zie Störig, 1976; Tongeren, 2004; de website universiteit Utrecht, 2004); Popper (1963); Kuhn (1962); Feyerabend (1975); Habermas (1982); en Laudan (1977) wordt deze opvatting ter discussie gesteld. Met name de opvatting van Nietzsche (de macht berust bij degenen die op een of andere wijze in staat zijn om een interpretatie van de werkelijkheid in ons hoofd te stoppen) blijkt indruk te maken. Om de studenten ervan te overtuigen dat waarnemingen gekleurd zijn wordt gebruik gemaakt van voorbeelden. Er blijken twee voorbeelden te zijn die de studenten zeer aanspreken. Deze beide fragmenten uit de colleges staan beschreven in figuur 6 en 7. In de colleges worden op basis van deze fragmenten conclusies getrokken als: “Je denkt wel dat je vriend(in) knap is, maar dat is slechts een constructie van de werkelijkheid” en “Je denkt dat je schone kleren aan hebt, maar bekijk ze eens door een microscoop. Er lopen nu, op dit moment, duizenden beestjes over je kleren”.

Op basis van dergelijke thema's wordt in de colleges wetenschapsfilosofie geconcludeerd dat er geen eenduidige waarheden zijn; dat hoger opgeleiden zich hiervan bewust zijn; en dat zij derhalve continu proberen om beweringen en waarnemingen ter discussie te stellen. Er wordt met andere woorden de (voor de meeste studenten verbazingwekkende) conclusie getrokken dat de wetenschap niet wordt gekenmerkt door “weten”, maar door “twijfel”. Om de studenten hiermee te laten oefenen

zijn opdrachten ontwikkeld. Enkele van deze opdrachten staan beschreven in figuur 8. Mogelijke antwoorden op deze opdrachten staan vermeld in figuur 9.

Figuur 6: fragment uit het college wetenschapsfilosofie, deel 1

Goodman (1988) stelt dat een uitspraak, maar ook het tegendeel van die uitspraak, tegelijk waar kunnen zijn in verschillende contexten. Zo kan worden gezegd dat de aarde in beweging is (in de context van de astronomie) en kan tegelijk worden gezegd dat de aarde stil staat (in de context van de beleving van alledag). Goodman stelt dat beide uitspraken waar kunnen zijn, omdat ze zich afspelen in verschillende werelden. Deze werelden worden volgens Goodman gemaakt. Het zijn “ways of worldmaking”, waarbij het taalgebruik is gebaseerd op een conventie (een afspraak of gewoonte). De taal refereert weliswaar naar de werkelijkheid, maar heeft geen objectiviteitswaarde. Ze heeft alleen pragmatische waarde, omdat we elkaar hiermee kunnen verduidelijken “in welke wereld we leven”.

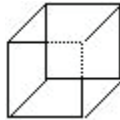
Dit principe van “world making” (verschillende contexten, die leiden tot verschillende waarheden, die we aan elkaar proberen uit te leggen met behulp van traditioneel taalgebruik) kan het beste worden geïllustreerd met een voorbeeld (zie onderstaande figuur, die afkomstig is van Morgan, 1975). Van links naar rechts lezend, beginnend bij een letter, lezen de meeste mensen A, B, C. Wordt er echter vanuit een andere context begonnen met lezen, namelijk van boven naar beneden en beginnend met een cijfer, dan lezen de meeste mensen 11, 12, 13. De context is met andere woorden bepalend voor de “waarheid” die er wordt waargenomen. De taal (de woorden A, B, C, 12, 13, 14) refereert weliswaar naar deze werkelijkheid, maar geeft geen objectief beeld hiervan. Het is “slechts” een pragmatisch hulpmiddel.

12
A B C
14

Het intensionalisme (de opvatting dat taal verwijst naar een objectieve werkelijkheid) wordt dus verworpen door de diverse auteurs. Zij leggen expliciet de nadruk op de communicatiewaarde van taal (pragmatisme)

Figuur 7: fragment uit het college wetenschapsfilosofie, deel 2

Velen zijn ervan overtuigd dat we tijdens de opvoeding leren om in ons hoofd een bepaalde reconstructie van de werkelijkheid maken; dat deze reconstructie afhankelijk is van de context (zie figuur 6); en dat we op die manier min of meer “vast komen te zitten” in onze eigen denken. Dit kan het beste worden geïllustreerd aan de hand van een voorbeeld. De meeste mensen zien in de onderstaande tekening een kubus. Jonge kinderen van 2 tot 3 jaar oud zien echter alleen maar lijnen. Hun wordt geleerd om zodanig te kijken dat ze (net als hun opvoeders) een kubus zien. Hebben ze dat eenmaal geleerd, dan zijn ze echter nauwelijks meer in staat om te kijken zoals eerst en dus alleen nog maar de lijnen te zien. Zie *jij* een kubus? Ben *jij* nog in staat om alleen maar lijnen te zien?⁵



⁵ Slechts een enkele student zegt in staat te zijn om alleen lijnen te zien

Figuur 8: voorbeelden van oefeningen

1. Mannen sporten meestal tegen mannen, terwijl vrouwen meestal tegen vrouwen sporten. Het criterium om vast te stellen of iemand man of vrouw is, is meestal het geslachtsorgaan. Bedenk een andere theoretisch uitgangspunt waarmee kan worden vastgesteld of iemand man of vrouw is. Welk van de beide theoretische uitgangspunten heeft de voorkeur in de sport? Welke heeft de voorkeur voor het dagelijks leven? Waarom?
2. Goodman spreekt over meerdere werelden waarin mensen kunnen leven. Bedenk zelf een voorbeeld waarin iets waar is, afhankelijk van de wereld waarin je jezelf bevindt.
3. Neem een statistiek waarin de criminaliteit tussen landen wordt vergeleken over meerdere jaren. Schrijf vervolgens een essay waarin wordt beargumenteerd dat crimineel gedrag:
 - a. een individuele keuze is
 - b. afhangt van de sociale en economische structuur van dat land

Probeer aan het eind van het essay een keuze te maken. Is het criminele gedrag primair een individuele, of een structurele kwestie?

Stel de cijfers ter discussie. Probeer aan te geven waarom de cijfers over de mate van criminaliteit wel eens minder objectief zouden kunnen zijn en dat er ook nog andere “waarheden” mogelijkheden zijn. Wat is het voordeel van “het ter discussie stellen van de cijfers”?

Figuur 9: mogelijke antwoorden

1. Door middel van onderzoek kan de hoeveelheid mannelijke en vrouwelijke hormonen worden vastgesteld waarover iemand beschikt. Komt het aantal mannelijke hormonen boven een bepaalde grens, dan zou kunnen worden besloten dat iemand “man” is. Is het percentage lager, dan wordt de persoon in kwestie als vrouw gekwalificeerd. In de sport gebeurt reeds er iets dergelijks (dopingcontrole). Voor het dagelijks leven lijkt deze manier van “werken” echter minder pragmatisch te zijn.
2. De wereld is een werkelijkheid die we in ons hoofd construeren. Afhankelijk van de manier waarop we deze constructie maken verandert de werkelijkheid. De paus kan worden ervaren als een heilig man (het is zo, want dat ervaar ik zo), maar hij kan tegelijkertijd worden ervaren als een oudere man met een jurk aan (het is zo, want dat ervaar ik zo). Hetzelfde doet zich voor bij pijnbestrijding. Sommigen hebben pijn terwijl er geen aanwijsbare reden voor is. Voor deze mensen *is* dat zo, want ze ervaren het zo. Het probleem is alleen dat de artsen het niet zien. Het ontbreekt hen nog aan een theoretisch uitgangspunt waarmee ze dit kunnen zien. Het zou geweldig zijn als iemand dit theoretisch uitgangspunt zou kunnen bedenken.
3. Stel, dat het essay handelt over winkeldiefstal. Is er sprake van diefstal als iemand te weinig geld heeft om van te leven, zoals vele bijstandsmoeders momenteel te kennen geven? Is er sprake van dubbeltellingen in deze statistieken? In hoeverre worden alle winkeldiefstallen gemeld? Verschilt dit per land? Vanuit welke gezichtspunten is dit begrijpelijk?

Het ter discussie stellen van de cijfers (dat wil zeggen het zoeken naar verschillende theoretische uitgangspunten om naar deze waarneming te kijken) heeft als voordeel dat er steeds meer begrip ontstaat over de mogelijke *oorzaken* van deze waarneming. Is de oorzaak van de waarneming “bijstandsmoeders”, “dubbeltellingen”, enzovoort? Anders gezegd: de waarneming is geen objectief gegeven, maar wordt ter discussie gesteld.

2.3. De colleges methodologische stromingen

Binnen de colleges over de methodologische stromingen wordt gepoogd om voort te bouwen op de onzekerheden die bij de studenten zijn ontstaan naar aanleiding van de wetenschapsfilosofische thema's (zie paragraaf 2). Dit wil zeggen dat expliciet wordt benadrukt wat de verschillen tussen de diverse methodologische stromingen zijn; dat ze onderling een "strijd" met elkaar voeren; en dat derhalve de methodologische visie van de lezers (in dit geval de leden van de examencommissie) bepalend kan zijn voor het oordeel over het uitgevoerde onderzoek (in dit geval de scriptie). Het college dat hiervoor is ontwikkeld wordt in de rest van deze paragraaf samengevat:

Het bekendste en waarschijnlijk ook meest geaccepteerde onderzoeksmodel is de empirische cyclus (zie A.D. de Groot, 1961). In dit model wordt op basis van inductie een theorie ontwikkeld; worden hypothesen afgeleid uit deze theorie; worden de hypothesen getoetst; en wordt tot slot geëvalueerd in hoeverre de theorie is geverifieerd, cq. gefalsificeerd. Het is een model waarbij intersubjectief te werk wordt gegaan. In de woorden van Babbie (1992): "If several of us agree that something exists, we treat that thing as though it had objective existence".

Op het eind van vorige eeuw wordt door Strien (1986) een variant op de empirische cyclus ontwikkeld. Dit is de regulatieve cyclus. Deze regulatieve cyclus is (in tegenstelling tot de empirische cyclus) gericht op theorievorming en op het nemen van praktische besluiten. In de eerste fase van de regulatieve cyclus wordt geprobeerd om vast te stellen wat het praktische probleem is. Het gegeven dat deze observatie ter discussie staat duidt erop dat in de regulatieve cyclus ruimte is voor "meerdere werelden". De discussie heeft echter niet tot doel om "meerdere werelden" te ontdekken, maar juist om tot een eenduidig beeld van het probleem te komen (intersubjectiviteit)⁶. In de tweede fase (de

⁶ Auteurs als Buuren (2002) en Verschuren (1998) benadrukken dat er in deze fase slechts sprake is van een probleemsignalering en dat er nog moet worden vastgesteld wat het probleem precies is.

diagnose) wordt geprobeerd om vast te stellen wat het oorzakelijke probleem is⁷. Volgens 't Hart (1998) is deze fase vergelijkbaar met die van inductie uit de empirische cyclus. Het is de fase van de theorievorming waarbij dikwijls ook de mensen uit het werkveld worden betrokken. Er wordt in dat geval gesproken over participatieve modelbouw. In de derde fase (de plan- en besluitvorming) wordt het uiteindelijke praktische doel definitief vastgesteld; er worden voorspellingen afgeleid uit de theorie; en er wordt vastgesteld op welke manier deze voorspellingen getest zullen gaan kunnen worden. Deze laatste stap wordt ontwerpen genoemd⁸. Tot slot volgen de implementatie en de evaluatie (de stappen vier en vijf).

Deze fasen laten zien hoe in de regulatieve cyclus wordt geprobeerd om vanuit een praktijkprobleem tot algemene theorieën over de werkelijkheid te komen; waaruit vervolgens hypothesen worden afgeleid; waarna de hypothesen worden getoetst en geëvalueerd. Ze verhelderen met andere woorden dat het toetsen van de theorie voorop staat. De doelstelling is in die zin hetzelfde als binnen de empirische cyclus. Ook wat betreft het intersubjectiviteitsprincipe bestaat er een identieke opvatting.

Ook binnen de interpretatieve stroming wordt gezocht naar algemene theorieën; wordt het oplossen van praktische problemen aan anderen overgelaten; maar leeft tevens sterk de opvatting dat het hoogstens haalbaar is om tot context-gebonden theorieën te komen. Bovendien ligt het accent in de interpretatieve stroming bovendien veel meer op het begrijpen van de mensen vanuit hun eigen situatie en op het ontdekken van de processen die hierbij een rol spelen. Hoe weet iemand bijvoorbeeld dat een gesprek ten einde loopt? Welke interpretatief proces

7 De term “oorzakelijk probleem” heeft in dit verband niet alleen betrekking op de oorzaken van het ontstaan van het probleem, maar ook op de factoren (oorzaken) die van invloed zijn op de oplossing van het probleem.

⁸ Verschuren (1998) merkt in dit verband op dat opdrachtgevers dikwijls te hoge verwachtingen hebben van een onderzoek m.b.t. “de hoe kan ik bereiken dat ..? vraag”, omdat binnen elke context gevoelsmatige, politieke, pragmatische overwegingen, e.d. een rol meespelen. Het zijn factoren die binnen een bepaalde context moeilijk allemaal te overzien zijn en derhalve de predictieve validiteit aantasten.

ligt hieraan ten grondslag (Cicourel, 1964; Schwartz e.a. 1979; Gordon, 1995; Coenen, 1977; Goddijn, 1980)? Deze typische kenmerken van het interpretatieve onderzoek (de contextgebondenheid en het proberen te begrijpen van mensen vanuit hun eigen situatie (het Verstehen)) kunnen het beste worden geïllustreerd aan de hand van enkele typerende voorbeelden:

“Garfinkel (1982) stuurt studenten de winkel in met de opdracht: “Ga onderhandelen over de prijs van een ding dat niet meer dan 2 dollar kost. Wat vindt er op zo’n moment plaats in de hoofden van deze studenten? En wat vindt plaats in het hoofd van de verkoper? Zijn conclusie: mensen proberen via allerlei redeneringen tot de conclusie te komen dat “datgene wat vreemd” is, eigenlijk normaal is. Zo proberen ze het weer terug te brengen tot wat ze normaliter verwachten (normaliseren op basis achtergrondverwachtingen).”

“Wieder (1974) bestudeert de gedragscodes van gevangenen. Onder meer door gebruik te maken van participerende observatie. De codes houden morele aanwijzingen in als “Gij zult niet verlinken” en “Beken nooit”. Zijn conclusie is: de codes vormen een interpretatie van de werkelijkheid voor de gevangenen, alsmede een soort “bijbel”, waarmee ze hun gedrag niet verder hoeven uit te leggen. Ze kunnen dit gedrag afdoen door eenvoudig te verwijzen naar de code. Verdere uitleg is dan niet nodig.”

*“Berger e.a. (1966) geven het voorbeeld van een religieus genie, die aan twee andere mensen een nieuwe mythologie uitlegt. Omdat deze mythologie hen helpt de wereld te begrijpen is er een grote kans dat de religie zal worden aanvaard. Wordt die nieuwe religie aanvaard, dan **is** de wereld vanaf dat moment ook anders geworden volgens de betrokkenen.”*

Deze voorbeelden verduidelijken (hopelijk) op welke wijze binnen de interpretatieve stroming wordt gezocht naar de wijze waarop iemand naar de werkelijkheid kijkt; waarbij de manier van kijken afhangt van de context; en waarbij de interpretatie door de betrokkenen wordt ervaren als een feit (de gevangene die naar de codes verwijst; iemand die stelt pijn te hebben, terwijl daar geen aanwijsbare reden voor valt te geven). Bovendien verduidelijken de voorbeelden (hopelijk) het pragmatische karakter van de interpretatieve stroming. Interpretaties zijn nuttig, omdat

ze de mens in staat stellen om te overleven. Om deze interpretaties te achterhalen zijn technieken ontwikkeld, zoals de constant comparative method van Glaser e.a. (1976) en Kwalitan (een computerprogramma voor het analyseren van teksten).

Ragin (1994) maakt in dit verband een onderscheid tussen het gebruik van een fixed en een fluid frame. In de empirisch-analytische traditie wordt volgens Ragin gewerkt vanuit een fixed frame: de onderzoeker formuleert eerst een hypothese en gaat vervolgens op zoek naar empirisch materiaal om vast te kunnen stellen in hoeverre dit frame kan worden geverifieerd en/ of gefalsificeerd. In de interpretatieve traditie wordt gewerkt vanuit een fluid frame: de onderzoeker stelt zich zo veel mogelijk op als een 'tabula rasa' en probeert om de werkelijkheid zonder theoretische vooringenomenheid te analyseren. Het gebruik van een fixed frame stuurt het onderzoek. De onderzoeker stelt zich namelijk tot doel om het frame te gaan toetsen. Het gebruik van een fluid frame maakt een onderzoek stuurlozer, omdat niet van tevoren precies wordt vastgelegd wat de theoretische doelstelling van het onderzoek is (zie ook Maso, 1987; Have, 2004). Dit laatste heeft weer tot gevolg dat de onderzoeksresultaten lastig te beoordelen zijn door anderen.

In de empirisch-analytische en de interpretatieve stroming staat de vraag centraal hoe de werkelijkheid kan worden beschreven en verklaard. Daarnaast kan men zich echter ook de vraag stellen: hoe kan ik de wereld veranderen?⁹. Deze laatste vraag staat centraal in het actie-onderzoek. Zo definieert Lewin (1948) actie-onderzoek als "research for social management or social engineering". Het is een stroming waarin de onderzoeker en de onderzochten samenwerken; waarin de onderzochten niet worden gezien als het object van studie (degenen die onderzocht worden), maar als het subject van studie (degenen die in samenspraak met de onderzoeker hun wereld veranderen); waarin de onderzoeker mede-verantwoordelijk is voor het praktische resultaat van het onderzoek (Muis, 1976; Benne, 1979; Grift, 1982; Gieles, 1992; Boog

⁹ Koning e.a. (1980) maken onderscheid tussen actie-onderzoek en handelingsonderzoek. Zij spreken over actie-onderzoek als wordt gewerkt vanuit de empirische-analytische traditie. Ze spreken over een handelingsonderzoek als er wordt gewerkt vanuit de hermeneutisch-dialectische traditie.

e.a., 2005); en dat name bekend is geworden onder invloed van auteurs als Klüver e.a. (1972); Moser (1977) en Habermas (1982). Zo hebben Klüver e.a. de postulaten voor het actie-onderzoek geformuleerd¹⁰. Deze zijn (vrij vertaald en samengevat):

- De probleemkeuze vindt primair plaats vanuit de maatschappelijke behoefte en niet vanuit de traditionele wetenschappelijke kennisbehoefte
- Het doel is niet alleen het toetsen van theoretische uitspraken, maar het ingrijpen in, en het veranderen van, de sociale werkelijkheid
- De gegevens die worden verzameld tijdens het onderzoeksproces zijn bepalend voor het verdere verloop van het praktische proces
- De situatie die wordt onderzocht wordt als *geheel* genomen. Er worden geen factoren uit gehaald die afzonderlijk bestudeerd worden
- De onderzoeker doet (minimaal tijdelijk) afstand van zijn objectieve houding en beïnvloedt bewust de situatie. Bijvoorbeeld door participerende observatie of door interactie met de onderzochten
- Daardoor moet ook de rol van de onderzochten veranderen. Zij zijn niet langer de onderzochten, maar zijn participanten in het proces (ze zijn niet langer het *object van* onderzoek, maar een *subject in* het onderzoek)

Daarmee is het actie-onderzoek een buitenbeentje binnen de wetenschap. In de beide andere stromingen wordt de empirische waarneming beschouwd als het meest objectieve criterium om tot theorie-ontwikkeling te komen. Ook treedt de onderzoeker niet op als veranderaar. Dit contrasteert met het actie-onderzoek, waarin het democratisch overleg (de Diskurs) beschouwd als het meest objectieve

¹⁰ Klüver en Krüger spreken zelf overigens over Aktionsforschung

criterium om een theorie te ontwikkelen. Bovendien treedt de onderzoeker op als veranderaar: de onderzoeker heeft tot taak om het democratische proces te bevorderen en om langs die weg tot de gewenste veranderingen te komen (empowerment).

De discussie tussen de diverse stromingen komt onder meer tot uitdrukking in het operationaliseringsvraagstuk: Welke definitie moet worden gekozen? Hoe weten we of een waarneming correct is? Wat is IQ? Hoe weten we of het IQ van iemand correct is vastgesteld? Wat is geluk? Hoe kan worden vastgesteld of iemand gelukkig is? Theuns (2003) onderscheidt ten aanzien van dit vraagstuk twee thema's in de literatuur. Het eerste thema heeft betrekking op de vraag hoe goed een meetinstrument kan voorspellen. Dit is het thema van de predictieve validiteit. Hoe goed kan bijvoorbeeld door middel van een test worden voorspeld of iemand geschikt is voor een baan? Hoe goed kan bijvoorbeeld door middel van een statistisch model worden voorspeld welk team het komende weekeinde de voetbalwedstrijd zal gaan winnen? Bij dit thema staat de vraag centraal wat het nut is van een handeling, zoals het afnemen van een test of het ontwikkelen van een statistisch model. Deze vraag sluit met andere woorden naadloos aan bij in de vorige colleges geformuleerde gedachte dat we "slechts" na kunnen gaan "wat in onze beleving de gevolgen zijn van een bepaalde actie". Het tweede thema heeft betrekking op de vraag: wordt er gemeten wat we *willen* meten? Meet een intelligentie-test bijvoorbeeld daadwerkelijk het IQ van mensen? Of meet een intelligentie-test vooral hoe goed mensen op school allerlei feiten uit hun hoofd hebben geleerd; vaardigheden hebben geleerd; en die nog steeds weten te reproduceren? Dit is het thema van constructvaliditeit. Hierbij staat de vraag centraal *wat* er wordt gemeten. Deze vraag sluit met andere woorden naadloos aan bij het idee dat een theorie (zoals het idee dat ieder mens over een bepaalde intelligentie beschikt) getoetst kan worden met behulp van waarneming¹¹.

¹¹ De beide thema's (predictie versus construct) zijn met name uitgewerkt door de auteurs die zich bezig houden met het ontwikkelen van testen. Sommige auteurs (Drenth en Sijtsma, 1990; Groot en Naersen, 1973) geven te kennen dat de validiteit van een test primair wordt bepaald door de mate waarin het beoogde doel wordt bereikt. In hun visie

Tot halverwege de vorige eeuw beperkte het vraagstuk van de validiteit zich vooral tot voorspellingsproblemen (Swanborn, 1984). De term constructvaliditeit (ofwel begripsvaliditeit) wordt pas in 1955 geïntroduceerd door Cronbach en Meehl. Deze introductie is niet zonder gevolgen gebleven, want binnen de methodologische studieboeken die momenteel worden gebruikt ligt het accent zeer duidelijk op de construct-validiteit. Geheel in de lijn van auteurs als Cronbach (1972) en Gleser (1965) ligt het accent op het zoeken naar metingen van begrippen als intelligentie en geluk. Er wordt gepoogd om dit soort zaken *eenduidig* te meten, waarbij ervan uit wordt gegaan dat er zoiets bestaat als *de* intelligentie en *het* geluk.¹²

2.4. De colleges Creatieve Actie Methodologie

In deze paragraaf wordt ingegaan op de Creatieve Actie Methodologie die ten behoeve van de studenten is ontwikkeld. Dit heeft tot doel om de

moet niet de test als zodanig worden gevalideerd, maar het doel dat ermee nagestreefd wordt. Andere auteurs (Ebel, 1983; Messick, 1988), zijn juist van mening dat de validiteit primair moet worden afgemeten aan datgene wat de testresultaten inhoudelijk betekenen. Dus of er sprake is van een correcte beschrijving.

¹² Er zijn overigens ook zeer kritische geluiden te beluisteren. Deze geluiden lijken met name te vinden te zijn in journalistieke en interpretatieve kringen. Zeer bekend is bijvoorbeeld de kritiek van Blumer (1977) op de constructvaliditeit. Blumer stelt dat er drie typen variabelen zijn. Ten eerste zijn er de historische en culturele variabelen (bijvoorbeeld de mening en de attitudes t.o.v. het Hoger Gerechtshof of de geneigdheid om op de Republieken te stemmen). Deze zijn niet algemeen geldig, omdat ze alleen iets zeggen over een specifieke historische situatie. Ten tweede zijn er de algemene categorieën (zoals cohesie en integratie). Deze zijn niet algemeen geldig, omdat de indicatoren telkens wisselen. Als bijvoorbeeld de mate van integratie moet worden vastgesteld, dan worden voor een jeugdbende andere indicatoren gebruikt, dan voor de integratie binnen steden. Ten derde zijn er variabelen als geslacht, leeftijd en opleiding (de zogeheten achtergrondvariabelen). Deze variabelen zijn niet algemeen geldig, omdat de betekenis ervan wordt bepaald door de context, zoals bijvoorbeeld het geboortecijfer in Ceylon, de geslachtverdeling in de staat Nebraska. Van latere datum is bijvoorbeeld de kritiek van Evenblij (1991). Evenblij zeg hierover (op basis van evaluatieve studies en gesprekken met experts over psychologische testen):

“Wat meet een psychologische test eigenlijk? Bij het onderzoeken van intelligentie hebben onderzoekers dit vraagstuk handig omzeild door geen uitspraak te doen over wat intelligentie is, maar intelligentie datgene te noemen wat je met een intelligentietest meet.”

“methodologie” te verduidelijken en tevens globaal te kenschetsen waar het kan worden gepositioneerd binnen de methodologische stromingen (zie paragraaf 3). Daarbij wordt dezelfde werkwijze gevolgd als in de vorige paragraaf. Er wordt een samenvatting gegeven van het college:

Wat houdt Creatieve Actie Methodologie in¹³? Lewin (1948) karakteriseerde zijn onderzoek als “research for social management or social engineering”. Deze gedachte ligt ook ten grondslag aan Creatieve Actie Methodologie. Het is een “methodologie” die tot doel heeft om onderzoekers aan te zetten tot het bedenken van (innovatieve) oplossingen voor praktische problemen; hierbij wordt uitgegaan van het idee dat we de werkelijkheid niet objectief waarnemen; dat we hiervan een constructie leren maken in ons hoofd; dat deze constructie afhankelijk is van de context; dat we min of meer “vast komen te zitten” in onze eigen constructies; dat er vraagtekens zijn over de toetsbaarheid van een theorie; maar dat we in elk kunnen nagaan “hoe in onze *beleving* de werkelijkheid eruit ziet” en “wat in onze *beleving* de gevolgen zijn van een actie”. Dit alles is reeds besproken in de vorige colleges.

a. Creatieve Actie Methodologie = creatief

In Creatieve Actie Methodologie streeft de onderzoeker ernaar om de werkelijkheid zo divers mogelijk te beschrijven; om zo divers mogelijke werelden in kaart te brengen. Maar hoe kan een onderzoeker dat doel bereiken? Een voorbeeld:

“Het is een feit dat vliegtuigen het veiligste vervoermiddel zijn, omdat bij dit vervoermiddel procentueel gezien de minste doden vallen”

Is het mogelijk om anders tegen deze waarneming aan te kijken (dialectiek) en het daarmee een andere betekenis te geven

¹³ Als voorbeeld is in bijlage 3 een artikel opgenomen dat is geschreven door een studente en waarin te werk is gegaan volgens de Creatieve Actie Methodologie die in dit hoofdstuk wordt beschreven. Het artikel is geschreven door een student van de Professional University of Leisure and Transport Studies (NHTV), te Breda, Nederland. De student heeft het artikel geschreven t.b.v. de bachelor-thesis. Andere voorbeelden van deze werkwijze zijn te vinden het boek *Creative Action Methodology* (Delnooz, 2006).

(hermeneutiek)? Dat is mogelijk door gebruik te maken van onze creativiteit. Zo valt te bedenken dat als er wordt gekeken naar de tijd die mensen doorbrengen in vliegtuigen, in vergelijking met andere vervoermiddelen, het vliegtuig waarschijnlijk het meest gevaarlijke vervoermiddel is. Als op die manier naar vliegen wordt gekeken, dan is het plotsklaps een levensgevaarlijk vervoermiddel geworden en krijgt het een andere betekenis in de ogen van mensen. Een ander voorbeeld:

“Onze middelbare school is van hoge kwaliteit, omdat het percentage mensen dat zakt voor het eindexamen zeer gering is in vergelijking met het landelijke gemiddelde”.

Ook deze waarneming krijgt een andere betekenis door gebruik te maken van creativiteit. Staat kwaliteit bijvoorbeeld gelijk aan het percentage leerlingen dat met succes een vervolgopleiding afrondt; of zelfstandig kan functioneren; of in staat is om gelukkig te worden in het leven; of ... ??

In deze voorbeelden wordt gestreefd naar dialectiek: het zoeken naar het tegendeel en daardoor de discussie aangaan over de betekenis van waarnemingen (zoals cijfers over het aantal dodelijke ongevallen; het percentage leerlingen dat slaagt voor het eindexamen). Als dit streven lukt, dan roept het een normatieve discussie op. Het roept namelijk de vraag op welke betekenis de voorkeur heeft. Blijft de norm bestaan dat een vliegtuig veilig is? Of wordt de norm dat een vliegtuig gevaarlijk is? Blijft de norm bestaan dat er kwalitatief goed onderwijs wordt gegeven als slechts een klein percentage van de leerlingen zakt voor het eindexamen? Of wordt de norm iets anders?

Wat impliceert het streven naar dialectiek? Het impliceert dat de onderzoeker creatief genoeg moet zijn om de betekenis van waarnemingen in een ander daglicht te plaatsen en om op die wijze meerdere werelden te construeren. De keuze voor één definitie werkt eenzijdigheid in de hand. De gekozen definitie kan namelijk een eigen leven gaan leiden als in alle rapporten deze zelfde manier van meten wordt gebruikt. Daarmee wordt bijvoorbeeld de boodschap uitgedragen

“veiligheid *is* het aantal ongelukken in vergelijking met andere vervoersmiddelen” en “de kwaliteit *is* het aantal studenten dat slaagt voor het eindexamen”. Er is sprake van één “social construction of reality” (Berger e.a., 1966).

Bij het streven om de werkelijkheid op meerdere manieren te beschrijven kan de onderzoeker gebruik maken van de eigen creativiteit, maar er kan ook gebruik worden gemaakt van bestaande bronnen. Zo kan de onderzoeker bijvoorbeeld te rade gaan bij de onderzochten; bij journalisten; of de literatuur om een waarneming te problematiseren. Zo blijkt bijvoorbeeld tijdens de eerste fase van de interventie-cyclus dat de diverse partijen (bronnen) dikwijls een verschillende visie op de werkelijkheid te hebben (‘t Hart e.a., 1998; Verschuren, 2000).

b. Creatieve Actie Methodologie = creatief + toetsend

Binnen Creatieve Actie Methodologie wordt uitgegaan van de gedachte dat we in ons hoofd een constructie van de werkelijkheid maken en dat we dit proberen te verwoorden met behulp van de taal. De term *auto* is bijvoorbeeld een taalkundige weergave van een theoretische constructie. Het is een term die weliswaar naar onze beleving van de werkelijkheid verwijst, maar die het niet representeert (Rorty, 1967; Goodman, 1988). Onze taal is met andere woorden een onderdeel van onze cultuur en dat is ook een soort theorie die de werkelijkheid construeert, maar haar niet representeert.

Binnen Creatieve Actie Methodologie wordt met behulp van theorie (de taal) gezocht naar wetmatigheden op handelingsniveau. Daarbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan acties om straatkinderen te scholen of aan een belastinghervorming. Als een dergelijke actie in verschillende situaties tot hetzelfde resultaat leidt, dan is er sprake van een subjectieve objectiverende wetmatigheid. Ze is subjectief, omdat ze is gebaseerd op

waarneming. Ze is objectiverend, omdat de actie in onze beleving telkens tot hetzelfde resultaat leidt¹⁴.

Daarbij wordt de theorie ingezet als een creatief instrument. Een theoretische uitspraak (bijvoorbeeld: de kleur rood roept agressie op) leidt namelijk door creatief na te denken tot mogelijke acties (bijvoorbeeld: het dragen van rode kleren wordt verboden tijdens voetbalwedstrijden). Als vervolgens blijkt dat deze acties in onze beleving succesvol zijn (er breken geen vechtpartijen meer uit), dan wordt daardoor wellicht niet de achterliggende theorie bevestigd, maar wel het resultaat van de actie. Een theorie kan met andere woorden misschien niet direct worden getoetst, maar het is een zeer krachtig creatief hulpmiddel voor het bedenken van mogelijke acties, waarvan kan worden nagegaan of ze een wetmatig karakter hebben.

c. De fasen binnen Creatieve Actie Methodologie

In het voorafgaande is beschreven dat binnen Creatieve Actie Methodologie wordt gepoogd om de werkelijkheid vanuit zoveel mogelijk perspectieven te beschrijven; dat al deze perspectieven worden gebruikt als een creatief instrument om acties te bedenken; waarvan vervolgens wordt nagegaan in hoeverre ze een wetmatig karakter hebben. In deze paragraaf wordt aangegeven welke fasen bij deze werkwijze kunnen worden onderscheiden. Om misverstanden te voorkomen wordt bij deze beschrijving een onderscheid gemaakt tussen theorie en “theorie”. Er wordt gesproken over een “theorie” als er wordt geredeneerd vanuit de gedachte dat we alleen kunnen nagaan “hoe de wereld er in onze beleving uitziet” en “wat in onze beleving de gevolgen zijn van een bepaalde actie”. De onderstaande fasen (die elkaar overigens niet strikt chronologisch in de tijd opvolgen) kunnen worden onderscheiden:

¹⁴ Hierbij kan een onderscheid worden gemaakt tussen de deterministische en probalistische opvatting. Hier wordt aangesloten bij de probalistische opvatting: er is sprake van een wetmatigheid als door het manipuleren van een bepaalde factor de kans toeneemt dat er een bepaald vooraf voorspeld gevolg optreedt (Babbie, 1992; Cohen, 1975; Cook e.a., 1979).

I. Het formuleren van de rationale

In de wetenschap wordt een onderscheid gemaakt tussen enlighthenment en engineering (Lammers, 1983). Enlighthenment heeft betrekking op de vraag: “Hoe kan er tegen de werkelijkheid worden aangekeken? Welke manieren van kijken zijn er mogelijk?”. Engineering heeft betrekking op de vraag ““Wat is de gewenste situatie en hoe kan die worden bereikt?”. Beide doeleinden worden nagestreefd in Creatieve Actie Methodologie, waarbij enlighthenment een voorwaarde is om tot engineering te kunnen komen. Een of andere vorm van engineering vormt dan ook altijd de rationale in Creatieve Actie Methodologie. Dit geeft sturing aan het onderzoek. Enkele voorbeelden van een dergelijke rationale zijn:

- Gehandicapte kinderen uit hun isolement halen in Kenia met behulp van sport
- Stress bij kinderen bestrijden
- De uitslag van voetbalwedstrijden kunnen voorspellen
- De economische groei van een land stimuleren

II. Het ter discussie stellen van de “theorie”

Een “theorie” is een constructie van de werkelijkheid. Dit roept de vraag op welke andere “theorieën” gebruikt kunnen worden om *hetzelfde* probleem te beschrijven of te verklaren. De tweede stap is het in kaart brengen van deze alternatieve beschrijvingen en verklaringen. Daarvoor kan de onderzoeker bijvoorbeeld gebruik maken van de eigen creativiteit; de visies van experts; de visies van de mensen uit de praktijk; of de wetenschappelijke literatuur. Enkele voorbeelden:

- Zitten lichamelijk gehandicapte kinderen in Kenia in een isolement of kan deze observatie ook op een manier worden geïnterpreteerd? Kan het isolement worden gezien als het gevolg van het gedrag van de ouders/ opvoeders? Kan het worden gezien als het gevolg van een psychische afwijking bij de gehandicapte kinderen? Kan het worden gezien als het gevolg van de economie van het land? Door dit type vragen op te roepen (met behulp van brain-stormen,

literatuur, observatie, gesprekken met deskundigen, e.d.) streeft de onderzoeker naar een overzicht van alle “theorieën” die mogelijk zijn.

- Zitten kinderen daadwerkelijk in de stress of stellen ze zich misschien aan? Kan de stress worden gezien als het gevolg van het gedrag van de ouders? Kan stress worden gezien als het gevolg van erfelijke factoren? Kan stress worden gezien als het gevolg van pesten? Kan stress worden gezien als het gevolg van afwijkingen in de hersenen? Kan stress worden gezien als het gevolg van drukte op school of van het gedrag van onderwijzers? Door dit soort vragen op te roepen met behulp van brain-stormen, literatuur, gesprekken met allerlei betrokkenen, e.d. streeft een onderzoeker naar een overzicht beeld van alle “theorieën” die mogelijk zijn.

Het is kenmerkend voor deze stap dat er idiografisch en dialectisch te werk wordt gegaan. Door het probleem vanuit zo veel mogelijk invalshoeken te beschrijven en te verklaren wordt een zeer breed beeld verkregen van de facetten die een rol spelen bij de oplossing van het praktische probleem (idiografisch), inclusief alle facetten waaraan nog niet eerder werd gedacht door de onderzoeker (dialectisch). Voor de volledigheid volgt hieronder nog een commercieel voorbeeld; dat in de volgende paragraaf meer expliciet wordt toegelicht; en dat het idiografische en dialectische karakter van deze werkwijze illustreert.

- De studenten marketing wordt elk jaar de vraag gesteld welke factoren een rol spelen bij de verkoop van producten. Jaar na jaar is het antwoord hetzelfde. De factoren die worden genoemd zijn prijs, product, plaats van verkoop, promotie en personeel. Door de cursussen die ze reeds hebben gevolgd zijn ze blijkbaar niet meer in staat om op “theorieën” te komen als veiligheid (scherpe punten); gezondheid (kauwen op een potlood); en de maatschappelijke betrokkenheid van de consument (hoe wordt het potlood gemaakt en door wie wordt het gemaakt?). Het doel van deze oefening is dialectiek: de studenten ervan bewust maken dat ze “vooroordelen” hebben (zoals iedereen); dat er ook andere “theorieën” mogelijk zijn;

en dat zij in staat moeten zijn om die andere “theorieën” te achterhalen als ze de consument daadwerkelijk willen kunnen begrijpen (verstehen).

III. *Het afbakenen van de “theorieën”*

De tweede stap levert een breed overzicht op aan mogelijke “theorieën”. In de derde stap wordt er een selectie gemaakt uit deze “theorieën”. Een voorbeeld:

- De kinderen in een bepaalde klas zijn rumoerig; brutaal; en letten niet op. De eerste onderzoeker heeft de “theorie” (al of niet op basis van observatie) dat de oorzaak bij de ouders ligt. Zij voeden hun kinderen slecht op. Deze onderzoeker stelt bovendien dat dit soort gedrag typerend is voor de kinderen die in de wijk opgroeien. De tweede onderzoeker heeft de “theorie” dat de kinderen te lang stil moeten zitten in de klas en dat ze proberen om uit die “gevangenis” te kunnen ontsnappen.

Het eerste criterium dat kan worden gebruikt om een keuze te kunnen maken uit de “theorieën” is pragmatisme. De ervaring kan bijvoorbeeld leren dat “kinderen op een bepaalde manier opvoeden” in onze perceptie tot goed gedrag leidt. Evenzo kan de ervaring leren dat “kinderen die vaak buiten spelen” zich in onze perceptie beter gedragen. Als dit soort *acties* effectief blijken te zijn, dan moeten we de achterliggende “theorie” haast wel accepteren. Deze “theorie” is dan namelijk adequaat gebleken.

Een tweede criterium dat kan worden gebruikt is een normatieve overweging. Als we onze opvoedingsmethode niet willen veranderen (bijvoorbeeld vaker slaan) of de kinderen niet vaker buiten willen laten spelen (bijvoorbeeld omdat we dat zien als verloren tijd), dan worden deze acties verworpen op normatieve gronden. Dit impliceert dat ook de achterliggende “theorieën” worden verworpen op basis van deze normatieve overwegingen.

Een derde criterium dat kan worden gebruikt om een keuze te maken

tussen de “theorieën” is de innovatieve actie. Het is mogelijk dat “theorieën” (zoals andere manieren van opvoeden of kinderen zitten “gevangen” in de klas) niet adequaat gebleken zijn in het verleden. Dit roept de vraag op of het mogelijk is om op basis van die “theorieën” acties te bedenken die nog niet eerder zijn geprobeerd. Het roept bovendien de vraag op wat het effect is van deze innovatieve acties.

Een vierde criterium is de innovatieve theorie. Het is mogelijk dat een onderzoeker een nieuwe “theorie” bedenkt (zoals het gedrag van de kinderen in een klas wordt beïnvloed door het vervoermiddel waarmee ze naar school zijn gebracht) en vervolgens wil nagaan of deze “theorie” adequaat is.

IV. Het zoeken naar mogelijke acties

In de vierde stap worden de geselecteerde “theorieën” ingezet als een creatief instrument om acties te bedenken voor het oplossen van het praktische probleem (Bono, 1967; Vanosmael e.a., 1988; Walravens, 1997). Ook wordt er tijdens deze stap gezocht naar de acties die anderen reeds hebben bedacht en uitgevoerd om het praktische probleem op te lossen.

V. Het afbakenen van de acties

Het is in de meeste onderzoekssituaties niet mogelijk om alle acties te testen. Vandaar dat er een selectie moet worden gemaakt. De overwegingen hierbij zijn dezelfde als die bij de selectie van de “theorieën”. Iemand die er primair naar streeft om het gewenste doel te bereiken zal kiezen voor acties die in het verleden reeds succesvol zijn geweest. Iemand die kiest voor innovatie zal zich primair richten op het testen van nieuwe (niet eerder geteste) acties.

VI. Testen en evalueren

De geselecteerde acties moeten worden getest. Bij voorkeur met behulp van een (natuurlijk) experiment. Is de test succesvol, dan is er gegrond

reden om deze ook in andere situaties uit te gaan voeren. Blijkt de test ook in andere (natuurlijke) situaties tot succesvolle resultaten te leiden, dan is er in onze beleving sprake van een wetmatigheid.

De hiervoor aangehaalde voorbeelden hebben betrekking op sociale vraagstukken. Tot slot derhalve een voorbeeld van een statistisch vraagstuk. Dit voorbeeld betreft een onderzoeker die de uitslagen van voetbalwedstrijden wil kunnen voorspellen. Bij de aanvang van het onderzoek beschikt de onderzoeker over een data-bestand waar de uitslagen van duizenden voetbalwedstrijden in staan opgenomen. Wat is de werkwijze van deze onderzoeker als wordt gewerkt volgens de Creatieve Actie Methodologie?

Het antwoord op de eerste vraag die wordt gesteld in Creatieve Actie Methodologie (wat de is de rationale?) is evident. De onderzoeker wil namelijk voetbalwedstrijden kunnen voorspellen. Het antwoord op de tweede vraag (de vraag naar de “theorieën” die kunnen worden gebruikt om de uitslagen van voetbalwedstrijden te voorspellen) is minder evident. Voetbal kan worden beschreven met behulp van “theorieën” als:

- Voetbal is een sport waarbij degene die de meeste doelpunten maakt wint (een “theorie” die weinig mensen ter discussie willen stellen)
- De uitslag van een voetbalwedstrijd wordt bepaald door de baltechniek van de spelers. Des te beter deze techniek, des te groter de kans dat een team wint
- Voetbal reguleert het oerinstinct van de mens. Het reguleert oerinstincten zoals agressie en de sterkste willen zijn. Naarmate deze oerinstincten sterker in een ploeg aanwezig zijn, des te groter is de kans dat wedstrijden wordt gewonnen.
- De uitslag van een voetbalwedstrijd wordt door het saamhorigheidsgevoel van de spelers. Des te groter het saamhorigheidsgevoel; des te beter spelen ze samen; des te groter is de kans dat het team wint.
- Enzovoorts, enzovoorts

Het aantal “theorieën” lijkt oneindig (discipline; het voedsel dat de spelers eten; het weer; het spelinzicht en de intelligentie van de spelers; de verdedigende en aanvallende capaciteiten van de ploeg; het beschikken over een scorende spits; de vrijheid die de spelers krijgen van de coach tijdens een wedstrijd; de mogelijkheid om wel/ niet naar de kroeg te kunnen gaan voorafgaande aan de wedstrijd; of de spelers wel/ geen sex hebben gehad voorafgaande aan de wedstrijd; de invloed van de media; het inkomen van de spelers; of een speler van nature talentvol is; enzovoorts, enzovoorts) en dus komt de vraag naar boven of dit kan worden afgebakend?

Om tot een afbakening te kunnen komen gaat de onderzoeker op zoek naar (systematisch geteste) acties. Het blijkt dat er in het verleden weliswaar vele acties zijn ondernomen op diverse gebieden (discipline; balvaardigheid; e.d.), maar dat de meningen over de effectiviteit van deze acties nogal verdeeld zijn. Ook statistische “theorieën” en acties (kansen berekenen met behulp van een normale verdeling; de keuze voor bepaalde variabelen; de keuze voor een bepaalde manier van operationaliseren, e.d.) blijken amper geschikt te zijn voor het voorspellen van voetbalwedstrijden.

Gelet op deze theoretische “chaos” besluit de onderzoeker om alleen op zoek te gaan naar acties die kunnen worden getest met behulp van het beschikbare data-bestand. Zo bedenkt de onderzoeker onder meer de volgende “theorie”: naarmate een team meer doelpunten heeft gemaakt de afgelopen wedstrijden, des te groter is de kans dat de volgende wedstrijd wordt gewonnen. Daarna wordt getest. Uit de tests blijkt dat het aantal doelpunten dat gedurende de laatste 6 wedstrijden is gemaakt het beste voorspelt. Niemand snapt waarom de doelpunten uit de laatste 6 wedstrijden het beste voorspellen, maar het werkt en dat roept de vraag op wat hiervan de diepere betekenis is? Door nog meer “theorieën” te bedenken en acties te testen wordt langzamerhand een statistisch model gebouwd voor het voorspellen van voetbalwedstrijden. Het is een model waarvan misschien niemand snapt waarom het werkt (de diepere betekenis), maar het werkt.

Dit voorbeeld is overigens realistisch. Ten eerste wordt het statistische model momenteel daadwerkelijk op deze wijze ontwikkeld. Ten tweede laat het zien dat de diverse stappen niet duidelijk van elkaar te scheiden zijn. Ten derde maakt het duidelijk dat in dit stappenplan weliswaar wordt begonnen met een interpretatieve creatieve discussie over de werkelijkheid; dat de toetsing van de actie (pragmatisme) centraal staat; maar dat aangesloten wordt bij de experimentele ontwerpen uit de empirisch-analytische traditie om de gekozen oplossing te toetsen. Ofwel in officiële bewoordingen:

- Er is voor de hypothese-genererende (theorie-ontwikkende) fase methodologische bemoeienis nodig (zie ook de Groot, 1961)¹⁵
- Er is sprake van “piecemeal engineering” als alternatief voor de “grand theories”, die als blauwdruk worden gebruikt om de samenleving te veranderen (zie ook Popper, 1974).

2.5. De colleges methoden en technieken van onderzoek

Creatieve Actie Methodologie heeft tot doel om onderzoekers aan te zetten tot het bedenken van een (innovatieve) oplossing voor een praktisch probleem en deze te testen met behulp van een (natuurlijk) experiment. Schön (1983) geeft in dit verband aan dat wetenschappers meer worden beoordeeld op hun grondigheid en minder op de relevantie van hun werk. Auteurs als Verschuren (1998; 2002) en Aken (2004) pleiten in dit verband voor het ontwikkelen van prescriptieve kennis¹⁶. Daarbij gaat het om de vraag: hoe kan ik bereiken dat ...?. Het heeft de vorm van een

¹⁵ De Groot is overigens van mening dat de hypothese-genererende fase *geen* bemoeienis behoeft.

¹⁶ Verschuren (1998) geeft overigens te kennen dat er reeds een accentverschuiving aan het plaatsvinden is binnen het onderwijs. Het is een verschuiving van theorie-gericht naar praktijk-gericht onderzoek.

voorschrift of recept: als iemand in deze situatie X doet, dan is Y het resultaat¹⁷.

Het ontwikkelen van voorschriften vindt plaats in het ontwerpgerichte onderzoek. Het resultaat van deze arbeid wordt het ontwerp genoemd (Andriessen e.a., 2004; Aken, 1994; Verschuren, 1998). Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen verbeter- en constructieproblemen (Aken, 1994). Bij verbeterproblemen wordt de bestaande situatie als problematisch ervaren. Er wordt gepoogd om deze om te buigen tot een gewenste situatie. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan het bestrijden van de luchtvervuiling of het aantal doden in het verkeer. Bij constructieproblemen wordt de huidige situatie niet als problematisch ervaren, maar er wordt toch gepoogd om deze te veranderen. Daarbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan het maken van computerspellen of een sneller vliegtuig.

Bij het ontwikkelen van een ontwerp dient rekening te worden gehouden met de gebruikers (Aken 1994, 1996; Florusse e.a., 1991; Verschuren, 1998). Hierbij kan worden gedacht aan de consument, maar ook aan de praktijkwerker (de docent; de arts; de bouwkundige; e.d.). Dit pleit voor participatieve modelbouw (zie paragraaf 2). Schön (1987) spreekt in dit verband over de reflective practitioner. Schön stelt dat praktijkwerkers “weten hoe ze moeten handelen” (knowing in action). Bovendien zijn praktijkwerkers in staat om op onverwachte gebeurtenissen te reageren. Ze reflecteren op deze onverwachte gebeurtenissen (reflection in action)

¹⁷ Men kan zich afvragen of het ontwikkelen van prescriptieve kennis een wetenschappelijke activiteit is. Omdat in deze studie het onderwijskundige perspectief centraal staat wordt deze discussie buiten beschouwing gelaten. Hier wordt volstaan met de volgende opmerking: “Het forum van peers (vakgenoten) gaat na of een publicatie aan alle eisen voldoet. Als de leden van het forum het er onderling over eens zijn dat aan de eisen is voldaan, dan wordt een publicatie toegelaten tot de wetenschap. Groot (1971) heeft dit uitgewerkt in de consensustheorie: om het onderling eens te worden is een onderzoeker gedwongen om objectief te rapporteren; logisch te redeneren; en helder uit te leggen. Volgens deze theorie is er binnen het forum sprake van een objectieve en rationele afweging, maar is dat zo? Gergen (1985) stelt bijvoorbeeld dat binnen het forum vooral sociale processen een rol spelen, zoals onderhandeling en overreding.”

en passen vervolgens hun gedrag hierop aan. Een goede praktijkwerker is volgens Schön een expert.

In de redentie van Schön doen praktijkwerkers kennis op door verschillende situaties mee te maken. Daarmee benadrukt Schön dat iedere situatie uniek is; dat allerlei factoren elkaar invloeden; en van invloed zijn op de oplossing van het probleem. Ragin (1989) noemt dit verschijnsel: *multiple conjunctural causation*. Vanwege dit verschijnsel geldt bij ontwerpgericht onderzoek de regel: één test is géén test. Een ontwerp moet eerst in een situatie worden geïmplementeerd; geëvalueerd; desgewenst worden aangepast; opnieuw worden geïmplementeerd in een andere situatie; enzovoorts. Aken (1994) noemt deze werkwijze: de reflectieve cyclus. Omdat het resultaat van een test kan worden beïnvloed door de onderzoeker (denk aan een onderwijsproject, waarbij de docent tevens onderzoeker is), moet de test bovendien nog een keer door anderen worden herhaald. Aken (1996) noemt deze werkwijze: β -testen.

Bovendien pleit Aken (2004) ervoor om na te gaan in hoeverre de geteste oplossing van het praktische probleem bijdraagt aan de theorievorming. In hoeverre draagt de oplossing “meer agenten op straat” bijvoorbeeld bij aan de theorieën over de oorzaken van criminaliteit (armoede; de normen en waarden die worden uitgedragen door de media; de wijze waarop kinderen worden opgevoed; erfelijke factoren; imitatie-gedrag; de stofwisseling in het bloed; de aangeboren neiging tot hebzucht; en zo verder). Als een oplossing binnen een theorie past, dan wordt deze opgevat als het wetenschappelijke fundament dat aan de oplossing ten grondslag ligt. Aken spreekt in dat geval over: *tested and grounded technological rules*¹⁸.

¹⁸ Er is een duidelijk onderscheid in werkwijze tussen ontwerpgericht onderzoek en de regulatieve cyclus (zie paragraaf 2). In de regulatieve cyclus wordt eerst een theorie ontwikkeld en daar worden vervolgens acties uit *afgeleid*. In het ontwerpgericht onderzoek worden eerst praktijkervaringen besproken en wordt vervolgens een oplossing *samengesteld*. Daarbij is overigens ruimte voor creatief denken. Zo pleit Verschuren (1998) voor multi-disciplinaire groepsinterviews. De een spreekt een idee uit; dit roept associaties op bij de andere deelnemers; en zo komen ook de andere deelnemers tot nieuwe ideeën.

Daarmee is ten eerste duidelijk dat het ontwerpgericht onderzoek op verschillende fronten afwijkt van Creatieve Actie Methodologie. Ten eerste is er in ontwerpgericht onderzoek weliswaar ruimte voor creatief denken, maar in Creatieve Actie Methodologie is het een doel op zichzelf. In Creatieve Actie Methodologie wordt expliciet geprobeerd om het lateraal (Bono, 1967) en combinerend (Damasio, 2001) denken te bevorderen. Ten tweede wordt in ontwerpgericht onderzoek geen vraagteken gezet bij de taal, terwijl dat in Creatieve Actie Methodologie wel het geval is. Ten derde wordt in ontwerpgericht onderzoek weliswaar multidisciplinair te werk gegaan, maar er wordt niet expliciet gepoogd om tot meerdere beschrijvingen van de werkelijkheid te komen.

Daarmee is ten tweede duidelijk dat Creatieve Actie Methodologie een tussenpositie inneemt binnen het descriptieve en het prescriptieve onderzoek. In het descriptieve onderzoek ligt het accent op het ontwikkelen van theorie. In het prescriptieve onderzoek ligt het accent op het zoeken naar de meest praktische oplossing van een probleem en wordt achteraf geprobeerd om deze te verankeren in de theorie. In de ontwikkelde Creatieve Actie Methodologie ligt het accent vooral op het problematiseren van “theorieën” (theorieën en waarnemingen); op basis daarvan creatieve oplossingen bedenken; waarna een keuze wordt gemaakt op basis van pragmatische, normatieve, of innovatieve overwegingen.

In de figuren 10, 11, en 12 staan fragmenten uit de colleges beschreven. Ze geven aan op welke wijze wordt getracht om binnen de colleges het problematiserende en creatieve vermogen van de studenten te vergroten met betrekking tot enkele methoden en technieken die ook in de huidige studieboeken worden beschreven. In de bijlagen 3, 4, 5 en 6 worden voor de volledigheid enkele andere fragmenten uit deze colleges beschreven. Het betreft het operationaliseringsvraagstuk; het trekken van een (aselecte) steekproef; het experimentele ontwerp; interviewen en enquêteren. Bij het geven van deze colleges wordt overigens rekening gehouden met de zone of proximal development van de studenten. Vandaar dat een deskundige vraagtekens zou kunnen plaatsen bij sommige onderdelen.

Figuur 10: fragment uit het college onderzoekstechnieken, deel 1

Onderzoekers maken een onderscheid tussen verklaringsproblemen en beschrijvingsproblemen. Verklaringsproblemen hebben betrekking op zogeheten waarom-vragen. Waarom koopt iemand een product van een bepaald merk? Hoe komt het dat sommige mensen nooit een vakantie boeken via een reisbureau? Waarom is het gedrag van sommige voetbalsupporters zo gewelddadig? Beschrijvingsproblemen hebben betrekking op de weergave van een bepaalde situatie. Welk percentage van de mensen stemt op de PVDA? Hoeveel mensen zullen in het jaar 2010 werkloos zijn? Wat is het imago van de culturele centra in Nederland?

Het verschil tussen verklarings- en beschrijvingsproblemen is niet altijd even duidelijk. Stel dat een autofabrikant wenst te weten welke segmenten zich in de markt bevinden. Als bekend is wat voor typen kopers er zijn, dan kan daar namelijk rekening mee worden gehouden bij het type auto's dat het beste geproduceerd kan worden; bij de promotie; en dergelijke. De onderzoeker zou deze vraag kunnen opvatten als een zuiver beschrijvingsprobleem en op grond daarvan het besluit kunnen nemen om na te gaan in hoeverre de gebruikers van de diverse typen auto's kunnen worden gekarakteriseerd aan de hand van factoren als leeftijd; opleiding; sexe; inkomen; en aantal kinderen. Uit deze analyse zou kunnen blijken dat de bezitters van een Volvo stationwagen (in vergelijking met de bezitters van andere typen auto's) over het algemeen hoger opgeleid zijn; 35 jaar of ouder zijn; en twee of meer kinderen onder de tien jaar hebben.

Als deze analyse vervolgens aan een marketeer wordt voorgelegd, dan zal die waarschijnlijk gaan proberen om de mensen te gaan benaderen die aan het profiel voldoen. Blijkbaar is dit namelijk het type mens dat de Volvo station aanspreekt. Als er met andere woorden een *verklaring* te vinden is voor de aanschaf van de Volvo station, dan zit deze verstopt bij dit type mens. Hierop doordenkend zou de onderzoeker bijvoorbeeld tot de conclusie kunnen komen dat veiligheid een grote rol speelt. Een van de kenmerken van de huidige markt is namelijk het "bezit" van jonge kinderen.

Wat is de les die uit dit onderzoek kan worden getrokken? De les is dat zelfs in elke beschrijving een verklaring ligt besloten. Hoewel het bovenstaande onderzoek beschrijvend van aard is suggereert het dat bepaalde zaken van belang zijn bij de verkoop van de Volvo station. Zo wordt de suggestie gewekt dat de Volvo station vooral interessant is voor de mensen met een hogere opleiding van 35 jaar of ouder en met twee of meer kinderen onder de tien jaar. Het wekt daarmee de suggestie dat de promotie vooral plaats moet vinden via de media die door deze doelgroep gebruikt worden en dat het gevoel van veiligheid een grote speelt bij dit segment.

Zijn deze conclusies per definitie juist? Nee, het is mogelijk dat deze auto een geheel ander type consument nog veel meer aanspreekt, maar dat die toch geen Volvo koopt. Bijvoorbeeld, omdat deze auto net iets te duur is in aanschafprijs voor dit type consument. De marketeer kan zich in dat geval beter richten op dit andere type consument en simpelweg de prijs ietwat verlagen. Het is ook mogelijk dat de Volvo momenteel wordt verkocht op locaties waar dit andere type consument bij voorkeur niet naar toe gaat. In dat geval is het voor de marketeer effectiever om zich op andere verkooplocaties te gaan richten.

Vanzelfsprekend zit niet alleen in het marktonderzoek achter elke beschrijving een verklaring verstopt. Zo blijkt bijvoorbeeld dat vooral jongeren uit de "lagere" sociale milieus; met weinig opleiding; en zonder werk, veel geweldsdelicten plegen. Hierdoor wordt de suggestie gewekt dat achter dit profiel de verklaring steekt voor gewelddadig crimineel gedrag. Een mogelijke verklaring is bijvoorbeeld dat deze jongeren in een situatie verkeren waarin ze te weinig liefde en sociale erkenning krijgen, waardoor ze weinig of geen normbesef meer hebben. Dergelijke verklaringen zijn echter riskant. De beschrijving suggereert dit weliswaar, maar of het klopt? Misschien zijn deze jongeren crimineel omdat het erfelijk is; omdat ze op een bepaalde manier zijn opgevoed; of omdat ze zich simpelweg vervelen.

Figuur 11: fragment uit het college onderzoekstechnieken, deel 2

Zoals beschrijvend onderzoek leidt tot verklaringen, zo leidt verklarend onderzoek tot beschrijvingen. De marktonderzoeker uit het vorige college (fragment) had bijvoorbeeld kunnen besluiten om geheel andere zaken in kaart te brengen. Stel dat de onderzoeker had besloten om te achterhalen welke motieven de kopers van een bepaald type auto hebben. Dus de vraag had willen beantwoorden *waarom* mensen een bepaald type auto aanschaffen? De onderzoeker legt hiertoe een lijst met motieven voor aan de autobezitters van verschillende merken. Deze lijst moeten ze rangordnen naar de mate waarin zij deze motieven belangrijk vinden bij de aankoop van een auto. Uit het onderzoek blijkt dat de eigenaren van een Volvo station (in vergelijking met de bezitters van andere typen auto's) vooral belang hechten aan de aanschafprijs; de prijs per kilometer; en het vertrouwen dat de auto niet kapot gaat onderweg.

Deze oorzakelijke analyse werpt een heel ander licht op de promotie-campagne dan uit het vorige college (fragment) naar voren kwam. Blijkbaar moet niet de veiligheid voor de kinderen in de campagne worden benadrukt, maar juist de aanschafprijs; de prijs per kilometer; en de betrouwbaarheid van de motor. Deze laatste factoren vormen de verklaring voor het aanschaffen van een Volvo station. Is er echter daadwerkelijk een verklaring gegeven voor het aankoopgedrag? Of heeft de onderzoeker enkel en alleen een beschrijving gegeven van de aankoopmotieven die een rol spelen? Om die vraag te kunnen beantwoorden wordt er eerst ingegaan op een ander voorbeeld:

“Uit statistische analyses bleek dat als er meer ooeivaars in een streek zijn, er ook meer kinderen geboren worden. Dit betekent echter niet dat ooeivaars de oorzaak zijn voor het aantal kinderen dat geboren wordt. Hoe is dit statistische resultaat dan te begrijpen? In landelijke gebieden komen meer ooeivaars voor, maar er komen ook meer katholieken voor dan in stedelijke gebieden. Het zijn de katholieken die vanwege hun geloofsopvatting er de oorzaak van zijn dat in landelijke gebieden meer kinderen worden geboren dan in stedelijke”.

De les die hieruit getrokken kan worden is simpel. Als blijkt dat er een statistisch verband bestaat tussen twee factoren (zoals het aantal ooeivaars en het aantal kinderen), dan is er nog geen sprake van oorzaak en gevolg. Of anders gezegd: de aanwezigheid van een statistische samenhang is geen voldoende voorwaarde voor het aantonen van een oorzaak en gevolg relatie tussen twee factoren. Als derhalve uit onderzoek blijkt dat de bezitters van een Volvo station (in vergelijking met de bezitters van andere typen auto's) meer waarde hechten aan de aanschafprijs; de prijs per kilometer; en de betrouwbaarheid van de motor, dan wil dit nog niet zeggen dat er sprake is van een oorzaak en gevolg relatie. Het wil hoogstens zeggen dat de Volvo-bezitter die motieven zwaarder laat wegen dan de overige auto-bezitters. Alternatieve verklaringen blijven nog steeds zeer goed mogelijk. Dit wordt hieronder toegelicht:

Stel dat de onderzoeker niet had gevraagd om aankoopmotieven te rangordnen. Stel dat hij daarentegen aan de autobezitters had gevraagd om een psychologische test af te leggen. Een test waarmee wordt gemeten wat voor levensstijl iemand heeft. De onderzoeker veronderstelt namelijk dat de mensen primair voor een bepaald type auto kiezen omdat deze bij hun levensstijl past. De theorie is dat elke auto voor een bepaalde levensstijl staat en dat de bezitters ervan dit imago uit willen dragen naar andere mensen toe. Uit het onderzoek blijkt vervolgens dat de bezitters van een Volvo stationwagen een conformistische levensstijl hebben (in vergelijking met de bezitters van andere typen auto's). De onderzoeker trekt op basis hiervan de conclusie dat de potentiële markt gezocht moet worden bij de mensen met deze levensstijl. Is er echter sprake van oorzaak en gevolg? Ook in deze analyse heeft de onderzoeker slechts laten zien dat er een statistische samenhang is tussen leefstijl en autobezit. Of de leefstijl er de oorzaak van is dat iemand een bepaald type auto aanschافت valt op basis van dit onderzoek niet te zeggen.

De conclusie is duidelijk. Als twee onderzoeken *tegelijk* worden uitgevoerd dan kan blijken dat beide verklaringen van toepassing zijn. Sterker nog: als tien verklaringen worden onderzocht, dan kan blijken dat ze alle 10 toepasbaar zijn. Of er sprake is van oorzaak en gevolg kan uit al deze onderzoeken echter niet worden afgeleid. Al suggereren alle studies dit wel.

Figuur 12: fragment uit het college onderzoekstechnieken, deel 3

Bij onderzoek kan een onderscheid worden gemaakt tussen explorerend versus toetsend. In explorerend onderzoek wordt gezocht naar een verklaring en vervolgens wordt nagegaan in hoeverre deze bruikbaar is om groepen mee te beschrijven (Bijvoorbeeld Volvo bezitters ten opzichte van andere auto-bezitters of criminelen ten opzicht van niet-criminelen). In toetsend onderzoek worden er eerst voorspellingen geformuleerd en die worden vervolgens getoetst. Zo kan uit de verklaring “des te lichter de kleur van de haren, des te dommer zijn mensen” de voorspelling worden afgeleid dat mensen met een lichtere haarkleur lagere cijfers op school behalen dan mensen met donker haar”. Deze voorspelling kan vervolgens worden getoetst.

De verklaringen die in de vorige colleges (fragmenten) zijn beschreven zijn typisch explorerende benaderingen. Het nadeel van deze explorerende benaderingen is echter, zoals gezegd, dat ze vaak juist blijken te zijn. Zo kan het gebeuren dat motivatie en levensstijl een goede verklaring geven voor het koopgedrag. Zo kan het gebeuren dat, als nog tien andere visies worden gebruikt, ook deze tien alternatieven een goede verklaring geven voor het koopgedrag. Een toetsend onderzoek is minder snel waar. De onderzoeker moet namelijk maar afwachten of de voorspelling ook daadwerkelijk uitkomt.

Bij toetsend onderzoek kan een onderscheid worden gemaakt tussen theorie-toetsend onderzoek en actie-toetsend onderzoek. In de empirisch-analytische traditie wordt gepoogd om een theorie te toetsen. In de Creatieve Actie Methodologie wordt er voor de veiligheid van uitgegaan dat we alleen de gevolgen van onze acties kunnen toetsen. Ook een gedachten-experiment maakt duidelijk dat het toetsen van acties waarschijnlijk de voorkeur heeft. Dit gedachten-experiment betreft een eigen bewerking van een verhaal van Paulos (1993) over twee onderzoekers die elk hun eigen theorie toetsen:

“Twee onderzoekers hebben ieder 1000 vlooiën getraind om op commando van de ene fles in de andere te springen. Onderzoeker X stelt zijn 1000 vlooiën bloot aan lawaai. Onderzoeker Y trekt bij zijn 1000 vlooiën de pootjes uit. Daarna krijgen de vlooiën stuk voor stuk het commando om te springen. Bij onderzoeker X, die al zijn vlooiën heeft blootgesteld aan lawaai, leidt dat ertoe dat de helft springt. Bij onderzoeker Y, die de pootjes heeft uitgetrokken, springt geen enkele vlo. Daarom is hun conclusie: vlooiën worden doof door ze de pootjes uit te trekken”.

De moraal van dit verhaal is evident. Beide onderzoekers hebben hun eigen verklaring: “vlooiën worden doof door lawaai” versus “vlooiën worden doof door ze de pootjes uit te trekken”. De toetsing leert hen dat de laatste verklaring het beste is, maar het enige dat kan worden geconcludeerd is dat de actie “pootjes uittrekken” een betere voorspeller is dan “blootstellen aan lawaai”.

Alle drie de fragmenten zijn erop gericht om de studenten vraagtekens te leren zetten bij onderzoeksresultaten. Binnen de colleges ligt het accent met andere woorden niet op de receptuur, maar op reflectie (zie hoofdstuk 1). Het eerste fragment (zie figuur 10) maakt de studenten (hopelijk) enigszins duidelijk welk risico ze nemen zodra ze de werkelijkheid op een bepaalde manier beschrijven of zodra ze de beschrijving van een ander zonder meer accepteren. Om ze te verduidelijken hoe lastig het is om de werkelijkheid vanuit meerdere invalshoeken te beschrijven wordt elk jaar een klein experiment gehouden met de studenten, die op de hogeschool stuk voor stuk worden getraind in marketing. Elk jaar wordt aan de studenten

namelijk de vraag voorgelegd welke zaken ze van belang achten bij de verkoop van een potlood. En elk jaar weer luidt het antwoord: het product zelf; de locatie waar het product wordt verkocht; de promotie; de prijs; en het personeel. Het zijn de zaken die ze hebben geleerd tijdens de marketingcolleges. Andere zaken die mogelijk van belang kunnen zijn bij de verkoop van een potlood worden zelden of nooit genoemd door deze studenten. Hoe is dit mogelijk?

De verklaring ligt voor de hand. De studenten zijn opgeleid en getraind om bepaalde denkbeelden te gebruiken en dat beheerst hun denken. Het beheerst hun denken zelfs dermate sterk dat ze er niet of nauwelijks meer aan kunnen “ontsnappen”. Dat roept de vraag op welke manier ze aan hun eigen denken zouden kunnen “ontsnappen”? Het antwoord: het gebruik van een creatieve techniek. Aan de studenten wordt in tweede instantie gevraagd om zich allerlei beroepsgroepen voor te stellen, zoals een arts, jurist, socioloog, pedagoog, e.d. Vervolgens wordt hen gevraagd om te bedenken wat volgens deze beroepsgroepen van belang zou kunnen zijn bij de verkoop van een potlood. Deze creatieve techniek (die de hoeden-petten methode wordt genoemd) leidt er elk jaar weer toe dat er aanvullende factoren worden genoemd door de studenten, zoals gezondheid (Het kauwen op een potlood), veiligheid (Breekt de punt makkelijk af? Kan het worden gebruikt als een steekwapen?), en status (Kun je jezelf met zo’n potlood profileren in een groep?). Door gebruik te maken van een creatieve techniek wordt er met andere woorden een breder beeld verkregen van de factoren die mogelijk van belang zijn bij het verkopen van een potlood. Er is sprake van problematisering. Niet alleen de “oorspronkelijke” factoren spelen mogelijk een rol. Er zijn ook nog aanvullende factoren (die zijn bedacht met behulp van de hoeden-petten methode) die mogelijk een rol spelen. Behalve de hoeden-petten methode bestaan er creatieve technieken, zoals:

- Brain-stormen. Kan koopgedrag worden beschreven vanuit het perspectief van het weer? Of vanuit het perspectief dat er sprake is van imitatie-gedrag? Of vanuit het perspectief dat mensen gemakzuchtig zijn? Of vanuit het perspectief van de zwaartekracht? Of vanuit het perspectief dat mensen voorkeuren hebben voor

bepaalde kleuren? Of vanuit het perspectief dat zich een scheikundige reactie voordoet in de hersenen? Of vanuit het perspectief...?

- Het gebruik van technische waarnemingsinstrumenten, zoals een microscoop of elektroden aansluiten op de hersenen. Misschien wordt er waargenomen dat koopgedrag samenhangt met bepaalde activiteiten in de hersenen. Misschien wordt er waargenomen dat koopgedrag samenhangt met de stofwisseling in ons lichaam. Misschien wordt
- Andere (sub)culturen raadplegen. Misschien nemen deze mensen niet waar dat iemand iets koopt, maar dat die persoon wordt overgehaald om iets mee te nemen.
- Het raadplegen van interdisciplinaire bronnen. Onderzoekers hebben de neiging om binnen hun eigen vakgebied bronnen te raadplegen (de mode 1 context van Gibbons e.a.; zie ook hoofdstuk 1). Het is echter aan te raden om ook buiten het eigen vakgebied te zoeken naar invalshoeken. Is het bijvoorbeeld mogelijk om het koopgedrag van mensen te beschrijven vanuit een Freudiaans perspectief, zoals vanuit verborgen verlangens die in hun dromen naar voren komen of vanuit de seksuele energie die mensen opkroppen? (Freud, 1900; Hilgard e.a., 1979). Is het mogelijk om koopgedrag van mensen te beschrijven vanuit de groepsnormen die mensen hanteren, zoals naar voren is gekomen in de Hawthorn experimenten (Roethlisberger e.a., 1939; Rosenstiel e.a., 1975). Is het mogelijk om ...??
- Andersdenkenden te raadplegen als stimulans om koopgedrag anders te begrijpen.

Deze aanpak illustreert een van de essenties van Creatieve Actie Methodologie. Iedereen zit min of meer vast in het eigen denken (Bono, 1967; Vanosmael e.a., 1988; Walravens, 1997). Als dit denken niet wordt

geproblematiseerd, dan wordt de werkelijkheid telkens vanuit hetzelfde gedachtenpatroon beschreven (en dus verklaard). Daarbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan het voorbeeld van de studenten (locatie; prijs; plaats; promotie; en personeel); aan het voorbeeld van de marketeer (leeftijd; inkomen; opleiding; kinderen); en aan het voorbeeld van de gewelddadige jongeren (sociaal milieu; opleiding; het hebben van een betaalde baan). Het is een van de essenties van Creatieve Actie Methodologie dat deze eenzijdige manier van denken doorbroken wordt. Door gebruik te maken van creatieve technieken kan dit eenzijdige denken doorbroken worden, zodat er op het spoor kan worden gekomen van alternatieve beschrijvingen en verklaringen. Het overleg met de onderzochten heeft hetzelfde doel. Daarbij wordt gestreefd naar verzadiging. Dit streven heeft 3 doelen. Het eerste doel is objectivering in de zin van volledigheid. Het is vollediger om meerdere visies op de werkelijkheid te geven, dan een enkele. Het tweede doel is reflectie. Des te meer visies, des te meer mogelijkheden de student heeft om te vergelijken. Het derde doel is het bedenken van acties. De visies kunnen worden ingezet als een creatief instrument om acties te bedenken voor de oplossing van een praktisch probleem. Daarbij worden de studenten er overigens op gewezen dat het toeval ons vaak een handje helpt bij het oplossen van een praktisch probleem. Dit verschijnsel wordt serendipisme genoemd. Zuidema (2004) geeft hiervan enkele voorbeelden (zie figuur 13).

Het tweede fragment heeft tot doel de studenten vraagtekens te leren zetten bij verklaringen. Dit fragment maakt ze ten eerste (hopelijk) duidelijk dat het onmogelijk is om alleen met behulp van statistiek en wiskunde een theorie te toetsen. Daarbij wordt tijdens de colleges verwezen naar het onderscheid tussen een statistische samenhang en “verstehen”; het kapitaliseren op toeval; de onderdeterminatie van theorieën; het primaat van de theorie boven de statistiek; en de uitspraak: “er zijn leugens, grote leugens, en statistieken”. Dit fragment maakt ze ten tweede (hopelijk) enigszins duidelijk dat uit onderzoek kan blijken dat er meerdere verklaringen zijn; dat het zaak is om deze verklaringen in beeld te brengen;

Figuur 13: serendipisme

Uitvindingen worden meestal per toeval gedaan. Dit verschijnsel wordt aangeduid met de term serendipisme en enkele voorbeelden staan hieronder (Zuidema, 2004). Het betreft allemaal acties die een onverwacht resultaat hebben opgeleverd. Dat uitvindingen meestal per toeval worden gedaan geeft aan hoe moeilijk het is om uit het denkpatroon te ontsnappen. Het geeft daarmee echter tevens het belang aan van de creatieve technieken.

Chinese alchemisten zijn ettelijke eeuwen bezig om een pil uit te vinden die de mens onsterfelijk zal maken. Het resultaat van alsmaar stoffen met elkaar vermengen is een explosief mengsel dat, rond 850 na Christus, vooral voor andere doeleinden geschikt blijkt te zijn. Namelijk het buskruit.

In de negentiende eeuw morste Charles Goodyear een mengsel van rubber en zwavel op een hete kachel. Na afkoeling blijkt dit een zeer elastische vorm van rubber op te leveren. Dit proces, dat vulcaniseren van rubber wordt genoemd, heeft tot het gebruik geleid van de rubberbanden in de auto-industrie.

Viagra is in 1992 ontdekt toen dertig mannen die deelnamen aan het testen van een medicijn tegen borstpijn vrijwel continu een erectie bleken te krijgen.

De penicilline is ontdekt doordat de bacterie-kweken van Fleming verontreinigd zijn geraakt met het schimmel *Penicillium Notatum*.

en dat vervolgens pas kan worden nagegaan welke het meest valide is. Dit fragment maakt ze ten derde (hopelijk) enigszins duidelijk dat er geen essentieel onderscheid is tussen beschrijven en verklaren; dat er in *beide* gevallen een verklaring is; dat deze bij beschrijvend onderzoek impliciet en bij verklarend onderzoek expliciet aanwezig; en dat daarom misschien beter gesproken zou kunnen worden over onderzoek met een impliciet theoretisch uitgangspunt (beschrijven) versus onderzoek met een expliciet theoretisch uitgangspunt (verklaren). Bij dit fragment wordt overigens expliciet verwezen naar de colleges wetenschapsfilosofie (zodra we niet in staat zijn om vraagtekens te zetten bij wat we denken en doen is er sprake van een black-out). Het fragment bevestigt bovendien de ervaringen die zijn opgedaan met de colleges wetenschapsfilosofie. Het schept verwarring

bij de studenten en roept vraagtekens bij ze op. Wetenschappers *weten* toch allerlei dingen? Hetzelfde geldt voor het derde fragment, waarin vraagtekens worden gezet bij de toetsbaarheid van een theorie.

2.6. De colleges probleem-analyse

De ervaringen die de afgelopen jaren zijn opgedaan tijdens de colleges hebben tot grote verwondering geleid. Hoe kan het dat de studiestof zo veel verbazing en twijfel oproept bij de studenten? Hoe kan het dat elk jaar opmerkingen worden gemaakt als: “Je kunt niet aan alles twijfelen, want dan wordt je gek!?”; “Als bij elke theorie vraagtekens kunnen worden geplaatst, wat heb ik dan de afgelopen jaren geleerd op school?”; “Waarom wordt door docenten gedaan alsof ze waarheden verkondigen?”. Hebben de studenten in het verleden zo weinig expliciet nagedacht over de waarde van een verklaring? Hebben ze zo weinig geleerd om waarnemingen ter discussie te stellen? Hebben ze vooral geleerd om allerlei zaken en rekenregels uit hun hoofd te leren? Om vervolgens een werkstuk te maken of een tentamen af te leggen?

Deze ervaringen zijn beangstigend. Hoe kunnen studenten nadenken over zaken als discriminatie, organisatieculturen, behoeften van klanten, de leefwereld van de Islamitische medemens, als ze amper in staat blijken te zijn om hun eigen denken en doen ter discussie te stellen? Als ze amper in staat blijken te zijn om vanuit meerdere perspectieven te kijken? Met name in een wereld die steeds internationaler wordt; waarin culturele verscheidenheid een steeds grotere rol speelt, is een dergelijke reflectieve houding mijn inziens juist van steeds groter belang.

Als wordt gekeken naar de methodologische studieboeken die worden gebruikt in de gedrags- en maatschappijwetenschappen, dan blijkt het accent inderdaad op de receptuur te liggen (zie ook hoofdstuk 1). Als daarnaast wordt gekeken naar de hierboven beschreven ervaringen die zijn opgedaan in het onderwijs, dan wordt zichtbaar dat er iets ontbreekt in deze studieboeken: een handleiding die de student helpt om een probleem te analyseren en daarop te reflecteren. Vandaar dat er voor de cursus

Creatieve Actie Methodologie is gepoogd om een dergelijke handleiding te ontwikkelen (zie figuur 14).

Figuur 14: de probleem-analyse

I. Methodologische richtlijnen

Stel dat u midden in een doolhof staat en u bent op zoek naar de uitgang. Hoe vindt u deze? Waarschijnlijk door te proberen. U probeert linksaf, rechtsaf, rechtdoor, nog eens linksaf, enzovoorts. Waarna u (na lang genoeg proberen) uiteindelijk de uitgang vindt. Het is een methode die de indruk wekt dat simpelweg proberen voldoende is om tot de oplossing van een probleem te komen. Maar is dat ook zo? Stel dat u in één dimensie zou leven. Dit wil zeggen: u heeft enkel en alleen besef van voor- en achteruit en absoluut geen weet van links of rechts; hoogte of diepte. Als u nu midden in het doolhof staat, dan is de uitgang niet meer te vinden. U loopt slechts voor- en achteruit, want u beseft niet dat het ook mogelijk is om een andere kant op te gaan.

Blijkbaar is het dus niet altijd mogelijk om via “trial and error” een oplossing te vinden. Er is óók bepaalde kennis vereist. De wijze waarop kennis wordt verzameld in Creatieve Actie Methodologie staat schematisch weergegeven in figuur 15. Dit model kent twee ingangen. Ten eerste kan iemand een doel hebben. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan de moeder die zich tot doel heeft gesteld om haar kinderen meer liefde te geven; de krantenjongen die tot doel heeft om miljardair te worden; of iemand die graag beroemd wenst te worden. Ten tweede kan er een probleem worden waargenomen, zoals rood staan bij de bank; het verliezen van een leuke baan; of ontdekken dat de auto kapot is. Het maakt niet uit welke ingang gekozen wordt. Er is altijd sprake van een huidige situatie (het praktische probleem) en een gewenste situatie (het doel).

Figuur 15: het onderzoeksmodel binnen Creatieve Actie Methodologie



De “theorie” wordt in dit model gezien als het geheel aan denkbeelden waarover iemand beschikt (theorieën én ervaringen). De “theorie” wordt bovendien gezien als een creatief instrument dat kan worden gebruikt voor het bedenken van acties waarmee het doel kan worden bereikt. Des te creatiever de onderzoeker (het lateraal en combinerend denken), des te groter is de kans dat er acties worden bedacht. Neem bijvoorbeeld de “theorie” dat vrolijke mensen populairder zijn dan chagrijnige mensen. Op basis hiervan kunnen voor een politicus acties worden bedacht zoals altijd blijven lachen; vertel de mensen hoeveel plezier je hebt in je werk; vertel af en toe een mop; vrolijk waggelend het podium opkomen (zie ook het vorige college over de eend die les aan het geven is); enzovoorts. Deze acties kunnen vervolgens in verschillende situaties worden getoetst. Er kan worden nagegaan in hoeverre de acties in verschillende situaties tot het gewenste resultaat leiden en of er sprake is van een wetmatigheid.

Wat kan uit dit model worden opgemaakt? Ten eerste komt uit het model naar voren dat er sprake kan zijn van een gericht of een ongericht probleem. Bij een gericht probleem wordt een doel nagestreefd (bijvoorbeeld de krantenjongen die rijk wenst te worden) en daardoor wordt de huidige situatie automatisch als een probleem ervaren (het niet rijk zijn). Bij een ongericht probleem wordt de huidige situatie als een probleem ervaren (bijvoorbeeld rood staan bij de bank), maar is de

gewenste situatie onduidelijk (Is dat minder rood staan? Is dat rijk worden?). In dat geval zal eerst duidelijk moeten worden wat de gewenste situatie is, want anders kunnen er geen acties worden bedacht die hierop afgestemd zijn. Dit betekent dat de onderstaande methodologische richtlijn kan worden geformuleerd:

- Probeer vast te stellen of er sprake is van een gericht of ongericht probleem. Als er sprake is van een ongericht probleem, dan moet het eerst worden ongebogen in een gericht probleem, zodat de acties die later in het onderzoek worden ondernomen kunnen worden afgestemd op het bereiken van de gewenste situatie. Met andere woorden: leg eerst de doelstelling vast.

Ten tweede komt uit het model naar voren dat het probleem een “theorie” is. Het is een interpretatie van de werkelijkheid waarover discussie mogelijk is op basis van pragmatische; normatieve; innovatieve en creatieve overwegingen. Dit betekent dat de volgende methodologische richtlijn kan worden geformuleerd:

- Probeer om het probleem (zoals dat wordt waargenomen) op zo veel mogelijk andere manieren te bekijken. Probeer met andere woorden om zo veel mogelijk andere probleem-“theorieën” te bedenken. Voer een discussie en selecteer op basis daarvan de probleem-“theorie” voor het onderzoek.

Ten derde komt uit het model naar voren dat het vinden van een oplossing samenhangt met de hoeveelheid “theorieën”. Des te groter het aantal “theorieën”, des te meer mogelijkheden zijn er om lateraal en combinerend te denken, des te groter is de kans dat er een oplossing wordt bedacht. Dit betekent dat de volgende methodologische richtlijnen kunnen worden geformuleerd:

- Probeer zo veel mogelijk theorieën te verzamelen, zodat ze kunnen worden ingezet als een creatief instrument voor het bedenken van acties.

- Probeer in kaart te brengen welke acties anderen hebben verricht om tot de oplossing van een identiek of vergelijkbaar probleem te komen. Breng in kaart waarom deze acties wel of niet succesvol zijn geweest volgens andere mensen.

Ten vierde komt uit het model naar voren dat het verzamelen van theorieën tot doel heeft om op het spoor te komen van acties, die kunnen worden ingezet om het gewenste doel te bereiken. Dit impliceert dat het zinvol is om bij een (eerder uitgevoerde) actie een *nieuwe* theorie te bedenken. Deze nieuwe theorie kan dan vervolgens weer worden ingezet als een creatief instrument. Dit berekent dat de onderstaande methodologische richtlijn kan worden geformuleerd:

- Probeer (eerder uitgevoerde) acties te verzamelen. Probeer vervolgens bij elke actie *nieuwe* theorieën te bedenken.

Ten vijfde komt uit het model naar voren dat het bedenken van acties afhankelijk is van de mate waarin creatief wordt gedacht. Dit betekent dat de volgende methodologische richtlijn kan worden geformuleerd:

- Maak zo veel mogelijk gebruik van creatieve technieken om op het spoor te komen van de acties waarmee het doel kan worden bereikt.

Ten zesde komt uit het model naar voren dat er een keuze moet worden gemaakt uit de verzamelde acties. Bij het maken van deze keuze is er een discussie mogelijk op basis van pragmatische; normatieve; innovatieve en creatieve overwegingen (zie tevens het college over Creatieve Actie Methodologie). Dit betekent dat de volgende methodologische richtlijn kan worden geformuleerd:

- Voer een discussie en kies op basis daarvan de acties die in het onderzoek getest zullen gaan worden.

II. De keuze van de probleem-“theorie”

Een probleem-’theorie” kan worden beoordeeld op basis van pragmatische; normatieve; innovatieve en creatieve overwegingen. In de praktijk wordt deze keuze echter vooral gemaakt op basis van pragmatische overwegingen. Deze norm weegt blijkbaar erg zwaar in onze hedendaagse samenleving. Daarmee komt vanuit maatschappelijk oogpunt de vraag naar boven of het mogelijk is om voor deze aanpak richtlijnen te formuleren. Alhoewel in Creatieve Actie Methodologie de onderzoeker het criterium kiest wordt daarom in deze paragraaf toch gepoogd om hier richtlijnen voor te formuleren. Dit gebeurt aan de hand van een voorbeeld:

Een reisorganisator richt zich op het samenstellen van verre avontuurlijke reizen. Het bedrijf draait goed, maar het management neemt steeds vaker waar dat er mensen zijn die klachten hebben. Vandaar dat er een onderzoeker wordt ingehuurd die de opdracht krijgt om een kwaliteitsonderzoek uit te voeren. Het liefst wil het management dat er een enquête wordt uitgedeeld onder alle klanten die ze het afgelopen jaar hebben gehad. Daarin moet aan de klanten worden gevraagd hoe ze de verschillende aspecten van de reis hebben gewaardeerd (hygiëne; vriendelijkheid van het personeel; de voorlichting vooraf; en zo verder).

Deze opdracht is zodanig geformuleerd dat een onderzoeker direct aan de slag kan (aspecten van kwaliteit inventariseren; de aspecten opnemen in een vragenlijst; de vragenlijst afnemen; de data invoeren in een statistisch programma; de data analyseren; rapportage). De onderzoeker gaat echter niet direct aan de slag. De onderzoeker werkt namelijk vanuit de assumptie dat elk probleem een “theorie” is; dat daarom moet worden geprobeerd om de waarneming van het management ter discussie te stellen; en wil dit proberen door eerst gesprekken te voeren met het management en de klanten. Dit levert de volgende resultaten op:

“Vooral degenen die vaker een verre en avontuurlijke reis hebben geboekt klagen over allerlei zaken. Een groot gedeelte van deze groep

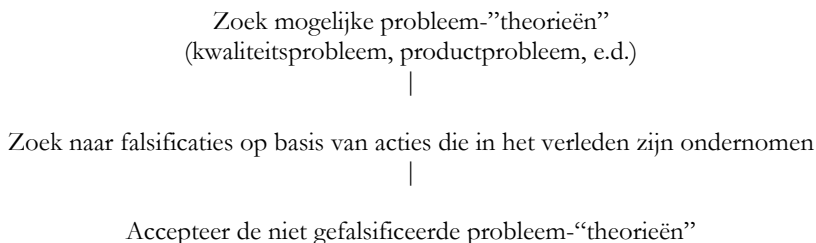
trouwe klanten wenst bovendien een extreem avontuurlijke reis te kunnen boeken, maar dit product is nergens te verkrijgen.”

“De meeste klagers willen niet naar een concurrerende reisorganisator overstappen”.

De onderzoeker heeft een ander probleem waargenomen dan het management. De onderzoeker heeft een productprobleem waargenomen (de ervaren reizigers willen een uitdagender product), terwijl het management een kwaliteitsprobleem heeft waargenomen (de klanten klagen over allerlei zaken). De onderzoeker heeft het kwaliteitsprobleem óók waargenomen, maar heeft daarbij *tegelijkertijd gebruik gemaakt van een andere “theorie”*: het onderscheid tussen eenmalige en trouwe klanten. De onderzoeker is daarbij opgevallen dat vooral de trouwe klanten klagen. Dat is vreemd. Waarom gaan de trouwe klanten niet naar de concurrent? De onderzoeker verklaart dit als volgt: de trouwe klanten willen een reis die nòg avontuurlijker is; een dergelijke reis is echter nergens te verkrijgen; en de klachten moeten dan ook vooral worden gezien in het licht van deze ontevredenheid over het huidige product.

In dit voorbeeld is er sprake van falsificatie op actie-niveau. De ervaring leert dat klanten vaker terugkomen als er acties worden ondernomen om de kwaliteit te verbeteren. Volgens de onderzoeker zijn er dan ook geen acties nodig om de kwaliteit te verbeteren, want de meeste klanten blijven terugkomen. De onderzoeker vindt het derhalve pragmatischer om uit te gaan van een productprobleem, dan van een kwaliteitsprobleem. Deze aanpak staat modelmatig weergegeven in figuur 16.

Figuur 16: de falsificatie van de probleem-“theorie” op actie-niveau



Dit model representeert de methodologische richtlijnen voor het vaststellen van de probleem-“theorie” op basis van acties die in het verleden zijn ondernomen. Probeer zo veel mogelijk probleem-”theorieën” te vinden. Probeer vervolgens na te gaan welke hiervan kunnen worden weerlegd op basis van de ervaringen die zijn opgedaan met acties uit het verleden. Accepteer de overige probleem-”theorieën” en probeer hiervoor één of meer acties in kaart te brengen die mogelijk tot de oplossing leiden.

In het bovenstaande voorbeeld van de reisorganisatie zoekt de onderzoeker naar meerdere probleem-”theorieën” en probeert hier een selectie uit te maken op basis van pragmatische overwegingen. Soms doet zich echter de situatie voor dat er slechts één probleem-“theorie” is, terwijl tegelijkertijd bekend is dat het een schier onoplosbare kwestie is. Ook dit kan het beste worden geïllustreerd met een voorbeeld:

Een onderzoeker krijgt van de overheid van een arm land de opdracht om een plan te maken voor de economisch ontwikkeling van een bepaalde regio. Na de bestudering van de huidige situatie komt de onderzoeker tot de conclusie dat er primair gewerkt zal moeten worden aan de infrastructuur van deze regio. Als daar niet in wordt geïnvesteerd dan zal de economische ontwikkeling nooit van de grond komen volgens deze onderzoeker.

Deze probleem-“theorie” schept een nieuw probleem. De ervaring heeft namelijk geleerd dat het binnen de huidige omstandigheden niet mogelijk is voldoende geld vrij te krijgen voor de verbetering van de infrastructuur. Het is hoogstens mogelijk geld vrij te krijgen voor het uitvoeren van enkele zeer kleine infrastructurele projecten. Daarvan heeft de ervaring elders echter geleerd dat het niet erg veel zoden aan de dijk zet voor de ontwikkeling van een regio. Vandaar dat er een andere aanpak wordt voorgesteld. Deze aanpak houdt in dat er niet zal worden geïnvesteerd in de infrastructuur, maar in kleinschalige projecten voor de stimulering van het particuliere ondernemerschap. Met als gedachte dat hierdoor uiteindelijk geld zal vrijkomen (middels winst, belastingen e.d.) dat kan worden geïnvesteerd in de infrastructuur.

In dit voorbeeld stelt de onderzoeker zich *niet* de vraag welke probleem-“theorie” het meest pragmatisch is. Integendeel zelfs, de onderzoeker heeft daar géén twijfel over. Het probleem is de infrastructuur. De onderzoeker twijfelt echter wel aan de bruikbaarheid van deze probleem-“theorie” in deze situatie. De onderzoeker meent namelijk over voldoende ervaring te beschikken (op basis van acties die in het verleden zijn ondernomen) om te beseffen dat het in de huidige situatie een onhaalbare zaak is om genoeg gelden los te weken voor het opvijzelen van de infrastructuur. De probleem-“theorie” dat er een infrastructuur-probleem is wordt daarom verworpen (gefalsificeerd) wat haar *situationele bruikbaarheid* betreft, zodat de onderzoeker op zoek moet naar een alternatief. Dit alternatief wordt gevonden in het stimuleren van het particuliere ondernemerschap.

Samenvattend kan worden gezegd dat een probleem-“theorie” op ten minste twee manieren kan worden gefalsificeerd. Ten eerste kan de probleem-“theorie” botsen met de ervaringen die elders zijn opgedaan (klanten kopen alleen opnieuw een product als een bedrijf acties heeft ondernomen om kwaliteit te leveren). Ten tweede kan de situationele bruikbaarheid van een probleem-“theorie” worden gefalsificeerd (vergelijkbare situaties leren dat grote bedragen losweken onmogelijk is).

Het is evident dat de creativiteit van de onderzoeker een grote rol speelt in dit proces. Naarmate een onderzoeker creatiever is, des te groter is de kans dat er alternatieve probleem-“theorieën” worden bedacht. Het is bovendien evident dat praktijkervaringen een grote rol spelen in dit proces. Het zijn deze praktijkervaringen die duidelijk maken of een bepaalde probleem-“theorie” verworpen kan worden op basis van pragmatische overwegingen.

III. Het gebruik van definities

Stel dat een onderzoeker de opdracht krijgt om het imago te verbeteren van een bungalowpark. De aanleiding voor deze opdracht is dat het park steeds minder bezoekers trekt. Uit het gesprek met de opdrachtgever blijkt dat deze imago definieert als de mate waarin de klanten *tevreden zijn over de voorzieningen* op het park. Daarbij kan worden gedacht aan de luxe van de bungalows; de kindvriendelijkheid; het aantal ontspanningsmogelijkheden op het park; en de hygiëne. De onderzoeker gaat aan de slag en maakt een vragenlijst waarin wordt gemeten wat het oordeel van de (potentiële) klanten is over de luxe, de hygiëne, en dergelijke. Op basis van de resultaten uit deze vragenlijst worden tot slot aanbevelingen gedaan.

In het bovenstaande voorbeeld wordt niet getracht om de probleem-“theorie” ter discussie te stellen (is er misschien sprake van een algehele teruggang in deze markt?; is misschien sprake van een verschuiving binnen de markt van een ouder naar een jonger publiek en sluit het product misschien niet meer aan bij deze nieuw doelgroep?; is misschien sprake van veranderde wensen en behoeften binnen de huidige markt?; komen er minder klanten? Of is dit schijn?; en zo verder). Er wordt bovendien gewerkt vanuit één bepaalde definitie van imago en daardoor wordt er een beperking opgelegd aan de acties die kunnen worden bedacht. Dit wordt hieronder toegelicht.

Een andere definitie van imago is bijvoorbeeld: het beeld dat (potentiële) klanten hebben van de *menselijke omstandigheden* op het park. Daarbij kan

meer concreet orden gedacht aan zaken zoals: de vriendelijkheid van het personeel; het behulpzaam zijn van het personeel; geluidsoverlast; of sprake is van diefstal; het type mensen dat het park bezoekt; en zo verder. Met deze tweede definitie komen andere acties in beeld komen dan met de eerste. De eerste definitie heeft betrekking op zaken als de veiligheid van de speeltuin en de luxe van de badkamer. Allemaal maatregelen voor het verbeteren van de voorzieningen. Wordt daarentegen van de tweede definitie uitgegaan dan komen maatregelen in beeld zoals het bestrijden van geluidsoverlast en het weren van bepaalde typen gasten. De laatste definitie is meer gericht op de menselijke omstandigheden in het park. Door hier óók gebruik van te maken komen er meer mogelijke acties in beeld dan voorheen. Het actie-domein wordt met andere woorden groter. Al deze acties hebben echter alleen zin als ze uitvoerbaar zijn (geld, tijd, kennis), maar de ervaring leert dat het verbeteren van de voorzieningen (zoals de veiligheid van een speeltuin en de luxe van de badkamers) nogal wat investeringen met zich meebrengt. Het gebruik van de tweede definitie (de menselijke omstandigheden) lijkt in dit opzicht “vriendelijker”, omdat het treffen van “menselijke” maatregelen (geluidsoverlast; het weren van bepaalde type mensen e.d.) waarschijnlijk minder investeringen vergt.

Dit voorbeeld illustreert dat een definitie van een situatie hetzelfde is als een theorie. Het stuurt de manier van kijken en is daardoor bepalend voor de probleem-”theorie” die wordt vastgesteld. Het illustreert bovendien dat door het gebruik van meerdere definities (problematiseren), en door deze te gebruiken als een creatief instrument, op het spoor wordt gekomen van nieuwe acties. Door deze groei van het actie-domein neemt de kans toe dat er op het spoor wordt gekomen van acties die ook daadwerkelijk uitvoerbaar zijn.

IV. De context en de techniek van de 4 w’s

Als onderzoekers (denk bijvoorbeeld ook aan priesters; onderwijzers; coaches; advocaten; artsen; architecten) niet pogen om waarnemingen te problematiseren en om daarover het debat aan te gaan, dan wordt hier

gesproken over cultureel imperialisme. De rapporten en adviezen geven dan namelijk alleen hùn kijk op de werkelijkheid weer. Daarbij valt bijvoorbeeld te denken aan een econoom die vertelt dat de werkloosheid alleen kan worden bestreden door de belasting te verlagen of aan een juf die ervan overtuigd is dat de kinderen van tegenwoordig te veel achter de computer zitten en dat ze daardoor geestelijk afstompen. In een rapport en bij een advies mag worden verwacht dat er wordt geprobeerd om aan te geven dat het ook mogelijk is om dergelijke zaken anders te bezien. Binnen Creatieve Actie Methodologie wordt het expliciet tot de taak van de onderzoeker gerekend om op deze wijze te objectiveren.

Figuur 17: culturele invloeden

De culturele afhankelijkheid van een diagnose wordt in het vakjargon het Repelsteeltje-effect genoemd. Het illustreert hoe zeer mensen in verschillende werelden met verschillende waarheden leven. Bijvoorbeeld:

De doktoren in Nederland komen bij een koortsige en hoestende patiënt weg met de diagnose “griep” met als remedie “verblijf in een warme ruimte”. In Afrika zal dat niet lukken. De naam “griep” mist in Afrika elke therapeutische uitwerking, maar daar zorgt de diagnose “er is een vertoornde voorouder” voor opluchting. Een paar offers en de zieke voelt zich weldra beter (Bügel, 1995)

Twee Australische inboorlingen brachten een bezoek aan Europa en zagen voor de eerste keer een waterskiër een meer rondzwieren. “Waarom gaat die boot zo snel?” vroeg de een. De tweede antwoordde: “Omdat hij achterna gezeten wordt door een gek aan een touw” (Paulos, 1993)

In het voorafgaande zijn reeds verschillende technieken aan de orde gekomen die kunnen worden ingezet voor het problematiseren van de waarnemingen (zoals het zoeken naar theorieën in de literatuur, brainstormen, de hoeden-petten methode, en het voeren van gesprekken met de betrokkenen). Hieronder wordt ingegaan op de techniek van de 4 w’s. Dit is een techniek die er specifiek op is gericht om de situationele en historische context te problematiseren waarbinnen een probleem-“theorie” zich afspeelt en zo een beter beeld te verkrijgen van de

(on)mogelijkheden om een bepaald doel te kunnen bereiken. Veel acties blijken namelijk te mislukken, omdat de onderzoeker te weinig oog heeft gehad voor de context. Zoals de overheid die besloot om het drinkwater te fluorideren en “opeens” te maken had met protesterende burgers, omdat het werd gezien als bemoeizucht; zoals de instelling die ontwikkelingshulp aanbood, maar later ontdekte dat lokale mensen niet in staat waren om de aangeboden machines te bedienen of te repareren; zoals het bedrijf dat de markt wilde veroveren en daarvoor een nieuw technisch zeer goed product ontwikkelde, maar waarvan later bleek dat het niet aansloot bij de wensen van de (potentiële) klanten. De techniek van de 4 w’s is erop gericht om dit soort contextuele misverstanden te voorkomen. Hierbij wordt de probleem-“theorie” even in de ijskast gezet en wordt eerst gezocht naar een antwoord op de onderstaande vragen om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de historische en situationele context¹⁹:

1. Wie zijn bij het probleem betrokken?
2. Wat doen deze mensen?
3. Welke gevolgen heeft dit gedrag?
4. Waarom vertonen ze dit gedrag? Wat maakt hun gedrag begrijpelijk (verstehen)?

¹⁹ Geheel volgens de opvattingen die aan Creatieve Actie Methodologie ten grondslag liggen wordt er hierbij gepoogd om al deze waarnemingen ter discussie te stellen

3. Bevindingen, conclusies, aanbevelingen

3.1. De rode draad

In de vorige hoofdstukken is beschreven vanuit welke ideeën het experimentele lesprogramma is opgezet. In het eerste hoofdstuk is ingegaan op het model dat hieraan ten grondslag ligt: het model van de creatief lerende mens. Tevens is in dit hoofdstuk besproken op welke wijze de lessen worden gegeven: in kleine groepen; alle opdrachten zijn individueel; de docent gaat vragend te werk; er is 2 dagen per week les; er is 3 dagen per week “vrij”; de inhoud van de hoorcolleges is weliswaar van te voren vastgesteld, maar komt pas aan de orde als de student daarom “vraagt”; de aanvullende cursussen die de studenten volgen; en de rol van de begeleider van de student. In het tweede hoofdstuk is ingegaan op de wijze waarop dit model is geoperationaliseerd ten behoeve van de dagelijkse praktijk. Het geeft een beeld van de onderwerpen die in de colleges aan de orde komen (filosofie; methodologie), maar het geeft vooral een beeld van de *wijze waarop de lessen worden aangeboden*. Bij elk onderwerp wordt gepoogd om vraagtekens te zetten bij de veronderstellingen (en dus de zekerheden) van de studenten; bij elk onderwerp wordt gepoogd om pro’s en contra’s aan te geven; en om de studenten vervolgens *zelf* een keuze te laten maken. Sterker nog, er wordt benadrukt dat ze een keuze *moeten* maken, die ze *moeten* kunnen onderbouwen met argumenten. Daarbij komen zaken aan bod zoals de keuze voor empirisch-analytisch onderzoek of actie-onderzoek (wat heeft de voorkeur?; waarom?); het definiëren van het probleem (in hoeverre wordt de definitie bepaald door de eigen manier van kijken naar de werkelijkheid?; welke definitie heeft de voorkeur?; waarom?); het gebruik van vragenlijsten met voorgestructureerde antwoordcategorieën (is dit zinvol?; waarom?); het gebruik van experimentele ontwerpen (is het mogelijk oorzaak en gevolg vast te stellen?; welk experimenteel ontwerp heeft de voorkeur?; waarom heeft dit de voorkeur?).

In de volgende paragrafen wordt het resultaat van deze werkwijze beschreven. Daarbij wordt *niet* ingegaan op het niveau van de afstudeerwerkstukken van de studenten. Dat is inmiddels voldoende onderzocht. De oordelen van de begeleiders van de studenten; de examencommissies; de onafhankelijke deskundigen vanuit de universiteiten; en de commissie uit het werkveld; wijzen allemaal in één en dezelfde richting. Ze geven aan dat het niveau van de afstudeerwerkstukken is gestegen tot het bachelor-niveau op de universiteiten. Vandaar dat hier wordt volstaan met twee opmerkingen. Ten eerste de opmerking dat in bijlagen 7 en 8 voorbeelden staan opgenomen van afstudeerwerkstukken van studenten, die zijn samengevat in de vorm van een artikel. Ten tweede de opmerking dat er nog meer voorbeelden van onderzoeken te vinden zijn in het boek “Creative Action Methodology” (Delnooz, 2006).

Wat komt wèl aan bod in de volgende paragrafen? Ten eerste wordt ingegaan op de reacties die het lesprogramma oproept bij de betrokken studenten. Daarbij worden vier fasen onderscheiden. Ten tweede wordt een beschrijving gegeven van de conclusies van de slot-evaluatie uit 2006. Ten derde wordt gepoogd om deze conclusies te begrijpen in het licht van bestaande onderwijskundige en didactische theorieën. Ten vierde wordt gepoogd om een antwoord te geven op de in hoofdstuk 1 geformuleerde probleemstelling: welke factoren binnen het lesprogramma zijn van invloed geweest op het vermogen van de studenten om tot een innovatieve oplossing te komen voor een praktisch vraagstuk? Ten vijfde worden conclusies geformuleerd en volgen aanbevelingen voor de verdere ontwikkeling van het lesprogramma.

3.2. Reacties op het lesprogramma

De praktijk leert dat studenten “vast zitten” in hun eigen denken; dat ze alles als waar beschouwen wat ze ooit geleerd hebben; en dat van de docenten wordt verwacht dat ze ware antwoorden geven op hun vragen. De praktijk leert bovendien dat het lastig is om studenten academisch te leren denken (zie ook hoofdstuk 1). Deze ervaring wordt gedeeld door

Verschuren (2002). Hij spreekt over de studenten op de universiteit; stelt dat ze zeer teleurgesteld zijn of het eenvoudigweg niet geloven als hen wordt verteld dat er maar weinig zekerheden zijn; dat de studenten maar één waarheid willen horen; dat de studenten het de docenten kwalijk nemen als ze een standpunt in twijfel trekken of een contraire visie hebben; en dat de betreffende docenten bij de evaluaties rekenen kunnen op kwalificaties als “onzeker” of “onkundig”.

De praktijk leert echter dat óók vele docenten “vast zitten” in hun eigen denken. Zo kreeg ik in 2004 het verzoek om een gastcollege over wetenschapsfilosofie te geven aan ongeveer 400 propedeuse-studenten, die kwamen luisteren onder het toeziende oog van een tiental collega's. Het resultaat was verbijsterend. De collega's (op 1 na) waren diep geschokt, beledigd, en boos. Hun redenering was ongeveer als volgt: wij proberen de studenten een theorie of model te leren; wij zijn per slot van rekening de experts die weten hoe je in de praktijk te werk moet gaan; vandaar dat wij ze uit kunnen leggen wat de studenten moeten doen in een bepaalde situatie; maar door het hoorcollege is onze deskundigheid in twijfel getrokken; er is bovendien twijfel gezaaid bij de studenten over de bruikbaarheid van de theorieën en modellen die wij hen leren; en daardoor neemt hun motivatie voor de studie af. Er is nooit meer een verzoek gekomen om het gastcollege nog een keer te komen geven in de propedeuse. Zo vertellen de studenten elk jaar opnieuw tijdens de cursus Creatieve Actie Methodologie dat de docenten het over het algemeen niet op prijs stellen als ze worden tegengesproken. Sterker nog, dat er soms studenten uit de les worden verwijderd die een theorie of model openlijk ter discussie durven stellen. Sommigen zullen in dit verband mogelijk verwijzen naar het opleidingsniveau van de docenten; dat universitair gevormde docenten zich steeds minder welkom lijken te voelen in het onderwijs; en dat elk jaar het aantal academisch gevormde professionals in het hoger onderwijs afneemt (zie ook Jong e.a. 2007). Verreweg de meeste docenten die in deze voorbeelden die ter sprake zijn gekomen hebben echter een universitaire opleiding genoten en er zou derhalve mogen worden verwacht dat “het problematiseren van kennis” voor deze mensen een vanzelfsprekendheid is.

Het “vast zitten” van de studenten (en de collega’s) maakt het noodzakelijk om “hulptroepen” in te schakelen. Vandaar dat tijdens de hoorcolleges ten eerste een historisch overzicht wordt geschetst van de belangrijkste wetenschapsfilosofische en methodologische stromingen; waarbij uitdrukkelijk wordt verwezen naar de grote reputatie van de diverse auteurs; waarbij wordt benadrukt dat de meningen over de toetsbaarheid van een theorie en de objectiviteit van een empirische waarneming tegenwoordig nog steeds verdeeld zijn; waarbij erop wordt gewezen dat iedere wetenschapper moet proberen om een wetenschapsfilosofische keuze te maken; en waarbij wordt uitgelegd dat deze keuze bepalend is voor de methodologie die wordt gebruikt in een onderzoek. Vandaar dat tijdens de colleges ten tweede veelvuldig voorbeelden worden geschetst, waarbij gebruik wordt gemaakt van tekeningen; bekende onderzoeken uit de literatuur, zoals van Darwin; Quotelet; Durkheim, Smith, e.d.; en de onderzoeks-ervaringen die ik zelf heb opgedaan. Deze voorbeelden hebben als doel om de studenten keer op keer te verduidelijken dat theorieën, modellen, technieken, formules en waarnemingen ter discussie staan. Vandaar dat de studenten ten derde oefeningen krijgen voorgelegd tijdens de colleges, zoals tentamens; testresultaten, zoals de CITO test; onderzoeken van derden, zoals cijfers over de mate waarin de Nederlanders gelukkig zijn; en de stukken die zijn geschreven door de andere studenten. Bij deze oefeningen staat altijd het falsificatie-principe centraal. Bij deze oefeningen luidt altijd de opdracht: probeer te beredeneren waarom er kritiek valt te leveren op xxx en probeer deze kritiek te onderbouwen met ervaringsgegevens.

Deze “hulptroepen” die voor het herprogrammeren van de studenten worden ingezet zijn diep verankerd in het lesprogramma. Ze zijn zelfs zo diep verankerd dat het een motto is geworden. Jaar na jaar luidt het motto: “niets is waar”. Dat roept de vraag op of er specifieke onderwerpen zijn aan te wijzen die in de colleges worden behandeld en die tot het ontstaan van dit motto bijdragen? Deze vraag is echter lastig te beantwoorden. Om vast te kunnen stellen welke onderwerpen uit de colleges het meest van invloed zijn op het herprogrammeren is namelijk een gecontroleerd experiment nodig. Vandaar dat hier wordt volstaan met de constatering dat sommige onderwerpen uit de colleges zeer

spraakmakend zijn voor de studenten. Het zijn de onderwerpen waarover wordt nagepraat tijdens de pauzes; die spontaan ter sprake komen in een café; en tijdens een reünie. Het zijn de onderwerpen die vanwege hun spraakmakendheid de indruk wekken dat ze het meest van invloed te zijn op het herprogrammeren van de studenten. Deze onderwerpen zijn:

- a. De vrije wil van het individu. De studenten geloven stuk voor stuk dat ze een vrije wil hebben, maar is dat waar? Hoe is het mogelijk dat er sociale constanten zijn in een land of een stad, als ieder individu een vrije wil heeft? Heeft God de sociale constanten veroorzaakt? Wordt dit veroorzaakt door de structuur van een land? Wordt dit veroorzaakt door de cultuur van een land?
- b. De vrije geest van het individu. In hoeverre word je als mens gemanipuleerd als het begrip “waarheid” afhankelijk is van de sociaal-historische context? Is onderzoek met andere woorden objectiverend? Of is er sprake van manipulatie van de geest, waardoor je denkt dat het objectiverend is?
- c. De objectiviteit van waarnemingen. Hoe is het mogelijk dat wetenschappers blijven proberen om allerlei theorieën te toetsen als waarnemingen interpretaties van de werkelijkheid zijn?
- d. De objectiviteit van het onderwijs. Hoe is het mogelijk dat docenten theorieën en modellen presenteren als waarheden? Hoe is het mogelijk dat docenten het over objectieve feiten hebben, als ze het over waarnemingen spreken? Waarom worden afwijkende opvattingen van studenten niet op prijs gesteld door docenten? Waarom wordt er geen discussie gevoerd in de klas over theorieën; modellen; en waarnemingen?
- e. De taal en het operationaliseringsvraagstuk. Hoe is het mogelijk dat we met elkaar kunnen communiceren zonder van elkaar te weten wat we concreet bedoelen? Waarom worden in de wetenschap abstracte begrippen zoals IQ gemeten? Is dat mogelijk? Wat is de

waarde van een meting? Wat is bijvoorbeeld de waarde van een cijfer voor een tentamen? Wat meet een dergelijk cijfer? Hoe manipulatief is een dergelijk cijfer?

- f. De relatieve waarde van de statistiek en de wiskunde. Hoe is het mogelijk dat de uitkomsten van berekeningen gemanipuleerd kunnen worden? Hoe is het mogelijk dat er “hidden secrets of science” bestaan (zie ook bijlage 3)? Hoe kan er sprake zijn van objectiviteit als zelfs berekeningen gemanipuleerd kunnen worden?
- g. De geconstrueerde wereld. Leven we in een geconstrueerde wereld? Is mijn vriendin knap of denk ik dat alleen maar? Eet ik vanavond vlees of is het eigenlijk iets anders? Hoe zou de wereld eruit zien als ik met een andere blik zou kijken? Zou ik mijn vrienden dan nog steeds als mijn vrienden beschouwen?

De primaire reactie van de studenten op deze hoorcolleges kan het beste worden omschreven met de term ongeloof. Het doet denken aan een kind dat wordt verteld dat Sinterklaas niet bestaat. De hoorcolleges roepen dezelfde heftige reacties op: Waarom is dit nooit eerder verteld? Het kan haast niet waar zijn, want dan zouden ze dat reeds verteld hebben op de middelbare school. Het kan haast niet waar zijn, want dan zouden de universitair opgeleide docenten op deze hogeschool ons daarover verteld hebben! Als er geen waarheden zijn; als alles kan worden gefalsificeerd; wat is dan nog het nut van onderzoek? Pas als deze vragen zijn besproken met de studenten; pas als ze hierop hebben gereflecteerd tijdens de colleges; pas als ze hebben geoefend in het ter discussie stellen van allerlei “waarheden” die ze hebben geleerd; dan wordt stilaan geaccepteerd dat er geen onomstotelijke waarheden bestaan. Deze acceptatie gaat langzamerhand over in de internalisatie van het idee dat er geen onomstotelijke waarheden bestaan; in de internalisatie van een andere manier van kijken en omgaan met elkaar; en daardoor krijgen de studenten meer zelfvertrouwen. In het onderstaande wordt dit toegelicht.

Naarmate de maanden vorderen hebben de studenten meer kennis (multi-disciplinaire theorieën; empirische gegevens) verzameld over het praktische probleem waarvoor ze een oplossing zoeken; is die kennis vaker ter discussie gesteld tijdens de colleges; en hebben ze leren ervaren dat al deze kennis ter discussie kan worden gesteld. Naarmate de maanden vorderen gaan de studenten bovendien steeds vaker op pad om met mensen uit het werkveld te praten (betrokkenen; deskundigen). Als de studenten over deze latere gesprekken rapporteren, dan zijn ze vaak veranderd volgens de begeleiders. De studenten voelen zich vaak niet langer meer de mindere, maar juist de meerdere van de betrokkenen. Ze rapporteren vaak meer feitenkennis te hebben; vaak beter in staat te zijn om die kennis ter discussie te stellen; en dat de betrokkenen vaak een eenzijdig beeld hebben over de oorzaken en oplossingen van het praktische probleem. Ze rapporteren met andere woorden vaak dat ze deskundiger zijn dan de betrokkenen uit het werkveld en dat geeft ze veel zelfvertrouwen. Daarbij moet de kanttekening worden geplaatst dat deze ontwikkeling vanzelfsprekend niet in gelijke mate opgaat voor alle studenten. Het is echter een *teneur in de ontwikkeling* van de studenten waar de begeleidende docenten erg trots op zijn en waar ze over spreken in de wandelgangen, alsmede tijdens voorlichtingen over het lesprogramma.

Deze herprogrammering van de studenten is een veranderingsproces dat maanden in beslag neemt. Het is een proces waarbij elk jaar enkele studenten wanhopig huilend de klas uitlopen omdat ze hun eigen zekerheden kwijtraken; omdat de docent geen zekerheden biedt; omdat er wordt verwacht dat ze alles vanuit meerdere perspectieven kunnen bekijken; omdat er wordt verwacht dat ze alles ter discussie kunnen stellen; en omdat ze zichzelf niet in staat achten om bij alles een vraagteken te zetten. In dit proces zijn vier fasen te onderscheiden: ongelooft; “boosheid”; acceptatie; en integratie in het denkkader.

Figuur 18: enkele typerende uitspraken van studenten en ex-studenten

De studenten uit het studiejaar 2006 – 2007 zijn niet in dit onderzoek betrokken. Daartoe is besloten vanwege mijn langdurige afwezigheid op de hogeschool in dat jaar (vanaf januari tot en met september). Ondanks deze afwezigheid is via de mail, in mei 2007, aan enkele studenten (N= 18) verzocht om schriftelijk een evaluatie op te sturen. Slechts 6 hebben daarop gereageerd. Hoewel deze studenten buiten de onderzoekspopulatie vallen zijn hun opmerkingen typerend voor de evaluaties uit de jaren daarvoor. Enkele van deze typerende opmerkingen staan hieronder weergegeven. Ze zijn aangevuld met de opmerkingen van twee ex-studenten. Er zijn in mei namelijk 2006 ook vijf ex-studenten via de mail benaderd, waarvan er 2 hebben gereageerd.

“Ik heb veel geleerd, maar het ging niet zonder vallen en opstaan.”

“Ik heb mijn denkniveau grondig moeten aanpassen. In plaats van aan te nemen wat er in de literatuur wordt gesteld, moest de theorie opeens kritisch worden bekeken”.

“De emoties kunnen het beste worden omschreven als een achtbaan. Van intense vreugde, als je dacht dat je op de goede weg zat, tot totale verwarring, als die gedachte weer ontkracht werd.”

“Het heeft ervoor gezorgd dat ik was voorbereid op een studie op universitair niveau. Het heeft me bovendien enorm geïnspireerd.”

“Als ik nu de krant lees, dan ga daar heel anders mee om dan eerst. Je gaat na waar veronderstellingen op gebaseerd zijn e.d. Ook ben in nu veel meer geïnteresseerd in “het waarom” van (sociale) verschijnselen.”

“Het heeft een bepaald enthousiasme bij me losgemaakt. De drang om te willen weten waar bepaalde verschijnselen vandaan komen.”

“Ook in het dagelijks leven merk ik dat ik kritischer ben gaan kijken. Ook naar mijn eigen bevindingen.”

“Ik heb echt het idee veel af te weten van mijn afstudeeronderwerp”

“Je doet erg veel werkveldcontacten op tijdens je studie die in de toekomst van belang kunnen zijn”

“Het is een leerzaam programma, maar ik raad het alleen aan voor mensen die veel discipline hebben”

“Ook ben ik zelfverzekerder geworden, doordat ik met veel mensen gesproken heb en overal zelf verantwoordelijk voor was”

“De organisatie was af en toe chaotisch. Dat zou ik geen sterk punt willen noemen.”

“In het begin brachten de kritieken me van de wijs. Achteraf ben ik er blij mee, omdat ze me stimuleerden om nieuwe invalshoeken te vinden.”

“De samenhang binnen de groep. De gezelligheid. Dat kan ik iedereen aanraden”

“Het zijn de enige lessen op de hogeschool waarbinnen er ruimte is om met elkaar te discussiëren.”

“Ik vind het enorm leuk om helemaal bezig te zijn met een onderwerp dat me interesseert.”

De eerste drie fasen vinden met name plaats in de maanden september en oktober (de periode tot de herfstvakantie). De laatste fase (de integratie in het denkkader en daarmee het ontstaan van het zelfvertrouwen) vindt met name plaats in de maanden november en december (de periode tot en met de kerstvakantie). De fase lijkt met name tot stand te komen onder invloed van de gesprekken die de studenten voeren met de betrokkenen uit het werkveld. Dit is begrijpelijk vanuit het oogpunt van verificatie. De studenten verifiëren middels deze gesprekken de inhoud van hun lesprogramma (de opgedane kennis en de andere wijze van denken) aan de mening van derden. Het is een toets die positief uitvalt en daardoor krijgen ze zelfvertrouwen.

3.3. De evaluatie van het lesprogramma in 2006

In 2006 werd besloten om een slot-evaluatie te maken van het experimentele lesprogramma, dat op dat moment reeds drie jaar werd aangeboden aan de studenten. Tevens werd besloten om de resultaten van deze slot-evaluatie te gaan publiceren. In deze paragraaf wordt in het kort een beeld geschetst van de conclusies van deze evaluatie. Deze conclusies zijn:

- a) De (voormalige) studenten zijn ervan overtuigd dat het lesprogramma iemand beter in staat stelt om adequaat te handelen in de latere beroepspraktijk, dan de traditionele onderwijsmethode. Ze wijzen in dit verband met name op hun toegenomen vermogen om theorieën en feiten ter discussie te kunnen stellen. De lessen en de oefeningen in reflecterend denken hebben ze als een cultuurschok ervaren. Ze spreken stuk voor stuk over “de lessen van vroeger”. De lessen waarin je werd geacht over te nemen wat de docent zei; je kritiekloos aannam dat het verhaal klopte; het niet bij je op kwam om de lesinhoud ter discussie te stellen; je alleen maar luisterde; noteerde; en uit je hoofd leerde. Typerend is in dit verband het verhaal van een studente die na te hebben deelgenomen aan het experimentele lesprogramma een lerarenopleiding ging volgen (dat leek haar zo leuk). De studente knapte daar volledig op af. Ze werd

op de lerarenopleiding namelijk geacht om de theorieën en feiten klakkeloos over te nemen. Het ter discussie stellen van de theorieën en de feiten werd niet op prijs gesteld op deze lerarenopleiding, zodat ze daarna (noodgedwongen) op een universiteit is gaan studeren. Typierend is in dit verband óók een groepsevaluatie die door enkele studenten is gemaakt. In deze groepsevaluatie tekenen de studenten zichzelf op een eiland waarop ze zeer zelfstandig en kritisch aan de slag zijn. Dit in tegenstelling tot de werkwijze van de “normale” studenten.

- b) De (voormalige) studenten geven te kennen dat ze door het lesprogramma makkelijker bij een organisatie binnenkomen dan de “normale” studenten. Zij geven hiervoor verschillende redenen. De eerste reden is dat ze zich tijdens hun studie bezig hebben gehouden met het ontwikkelen en testen van concrete oplossingen. Dat blijkt deuren te openen. De tweede reden is hun kennis van zaken. Ze zijn ervan overtuigd dat ze veel werkveldkennis en theoretische kennis hebben opgedaan en dat ze daar profijt van hebben in gesprekken met derden. De derde reden is het leggen van contacten. Tijdens de studie worden reeds vele contacten gelegd in het werkveld en ook dat opent deuren. De vierde reden die de studenten noemen is het onderzoeksniveau. Dat stelt hen in staat om vrijstellingen te krijgen bij vervolgopleidingen en om makkelijker het gesprek aan te gaan bij organisaties.
- c) Uit de scripties bleek dat de (voormalige) studenten tijdens hun studie diverse praktische oplossingen hebben bedacht en getest. Zo heeft iemand lesmateriaal ontworpen om stress tegen te gaan bij kinderen en dat vervolgens getest op een lagere school. Zo heeft iemand een methode bedacht om straatkinderen met behulp van sport beter te integreren in de samenleving en dat getest in Kenia. Zo heeft iemand een manier van voorlichting geven bedacht om alcoholgebruik bij jonge tieners tegen te gaan en dat getest op een school; Zo heeft iemand een methode bedacht om de sociale verloedering in woonwijken tegen te gaan en dat getest in de stad Breda. Zo heeft iemand

Deze scripties maakten duidelijk dat de studenten creatief zijn in het bedenken van praktische oplossingen. Bovendien bleek dat het werkveld dit waardeert. Zodra een student een oplossing heeft bedacht voor een praktisch probleem en dit wil gaan testen in het werkveld, dan kost het relatief weinig moeite om een organisatie te vinden die hiervoor open staat. Iemand die bij een organisatie aanklopt met een oplossing voor een praktisch probleem blijkt welkom te zijn. De “normale” studenten (descriptieve onderzoekers) kunnen over het algemeen minder makkelijk bij een organisatie terecht voor hun afstudeerscriptie.

- d) De docenten gaven te kennen dat het lesprogramma voor hen een scholingseffect heeft. Door meerdere studenten te begeleiden op een bepaald terrein (zoals het vergroten van de belevingswaarde van een product) wordt er een breder beeld verkregen van de mogelijke oplossingen en de effectiviteit hiervan. Dat stelt de docenten in staat om artikelen te schrijven en de mensen uit het werkveld te adviseren. De docenten gaven bovendien te kennen dat de studenten zeer gemotiveerd moeten zijn om het lesprogramma met succes af te kunnen ronden. Volgens de docenten is een gebrek aan motivatie de belangrijkste reden dat ongeveer 15 procent van de studenten het lesprogramma niet tot een goed einde weet te brengen. Alleen als de studenten het praktische probleem waarop ze afstuderen interessant genoeg vinden, dan kunnen ze een jaar lang de discipline opbrengen om individueel materiaal te verzamelen; te reflecteren; en schriftelijk te rapporteren.
- e) Een van de externe deskundigen gaf te kennen dat het lesprogramma is opgezet als een capacity building course voor de studenten aan hogescholen en universiteiten, waarbij studenten leren om op creatief-innovatieve wijze handelingsalternatieven te ontwikkelen en te testen. De externe deskundige plaatste daarbij enkele opmerkingen. Ten eerste werd de kanttekening gemaakt dat de studenten zelf de oplossing bedenken voor een praktisch probleem (bijvoorbeeld de integratie van gehandicapte kinderen in Kenia; de preventie van alcoholgebruik door tieners); die oplossing

voorleggen aan de stake-holders; en dat op basis van dit overleg met de stake-holders wordt besloten of de oplossing zal worden getest. De externe deskundige pleitte ervoor om de stake-holders meer te betrekken bij het bedenken van de oplossing voor het probleem; daarmee een bewustwordingsproces in gang te zetten; en zo tot empowerment te komen. Ten tweede maakte de externe deskundige de kanttekening dat achter elke oplossing een maatschappijbeeld (een theorie) verborgen zit, dat gevolgen heeft voor de leefwereld van de stake-holders. De externe deskundige pleitte ervoor om dat maatschappijbeeld meer transparant te laten maken door de studenten.

Deze resultaten van de evaluatie uit 2006 waren positief. Ze bevestigden het beeld dat er door moest worden gegaan op de ingeslagen weg. Te meer, omdat de kritiek van de externe deskundige zich richtte op de vraagstukken van de Diskurs en de empowerment. Deze vraagstukken spelen weliswaar een centrale rol binnen actie-onderzoek, maar hebben binnen Creatieve Actie Methodologie minder gewicht. Binnen dit stappenplan is het namelijk goed mogelijk om onderzoek te verrichten zonder de onderzochten te raadplegen of met hen samen te werken. Elke student wordt weliswaar aangeraden de onderzochten te raadplegen (zie hoofdstuk 2), maar dat is een vrije keuze. Ook als een student wil samenwerken met de onderzochten; daarmee het risico wil lopen om in een belangenstrijd terecht te komen (zie hoofdstuk 1), dan is dat een vrije keus van de student.

3.4. Succesvolle versus niet-succesvolle docenten

Alhoewel de evaluatie uit 2006 positief was, kwam er ook iets merkwaardigs uit naar voren. Het bleek dat de docenten konden worden ingedeeld in twee groepen. Ten eerste bleek er een grote groep begeleiders te zijn waarbij zich 3 jaar achter elkaar nauwelijks problemen hadden voorgedaan (N= 12): de studenten bleven over het algemeen gemotiveerd; werkten hard; waren tevreden over de begeleiding van de docent; en studeerden op tijd af (N=58). Ten tweede bleek er een kleine

groep begeleiders te zijn waarbij de problemen zich 3 jaar lang hadden opgestapeld (N= 4): de studenten verloren over het algemeen hun motivatie tijdens de studie; werkten minder hard; waren minder tevreden over de begeleiding van de docent; studeerden te laat af; of besloten om met de studie te stoppen (N=11). Daarmee kwam de vraag naar boven hoe dit verklaard kan worden.

Waarom zijn er succesvolle en niet-succesvolle docenten? Waarom zijn er succesvolle en niet-succesvolle studenten? In deze paragraaf wordt nader ingegaan op de eerste vraag. In de volgende paragraaf staat de tweede vraag centraal. Daarbij is getracht om de privacy van de betrokkenen te beschermen door de verhalen over de studenten en de docenten zodanig op papier te zetten dat er geen enkele relatie met hen kan worden gelegd. Dit is ten eerste voor de docenten van belang, omdat ze momenteel nog steeds werkzaam zijn op de hogeschool. Dit is ten tweede voor de studenten van belang, omdat zij ook na hun opleiding vaak nog onderling en met de docenten contacten onderhouden. Dit is ten derde voor mezelf van belang, omdat ik als coördinator van het lesprogramma, en daarmee als evaluator, vele verhalen strikt vertrouwelijk te horen heb gekregen.

Het geheel aan verhalen is tot stand gekomen op basis van participerende observatie; het materiaal dat is gebruikt voor de evaluatie in 2006; en de vele informele gesprekken die gedurende de afgelopen jaren zijn gevoerd met de betrokkenen (voor en na de lessen; in een café of restaurant; tijdens een weekendje in een kampeerboerderij). In de paragrafen daarna worden de conclusies van het natuurlijke experiment besproken in het licht van de literatuur op dit gebied.

- Overleggen.

Er werd verwacht dat de succesvolle docenten vaker en regelmatig met de studenten overleggen, dan de niet-succesvolle docenten. Er zijn echter geen aanwijzingen gevonden dat deze veronderstelling klopt. In beide groepen docenten wordt flexibel omgegaan met het overleg. Er wordt niet wekelijks afgesproken met elke student, zoals

het lesprogramma voorschrijft. Er wordt pas afgesproken zodra de student of de docent dat nodig vinden.

- Uitleggen; afspraken maken; resultaten eisen.

Er werd verwacht dat de succesvolle docenten beter aan de studenten weten uit te leggen wat er van ze wordt verwacht; daarover concretere afspraken maken met de studenten; en consequenter van de studenten eisen dat ze bij de volgende afspraak kunnen aantonen dat ze dit werk gedaan hebben. Er zijn echter geen aanwijzingen gevonden dat deze veronderstelling juist is.

- Vragen, reflecteren, discussiëren.

Er werd verwacht dat succesvolle docenten meer vragend en discussiërend te werk gaan, dan niet-succesvolle docenten. Deze veronderstelling blijkt te worden bevestigd. De succesvolle docenten stellen veel vragen (Zijn er ook andere invalshoeken mogelijk?; Weet je hoe dit probleem elders is opgelost?; Waarom heb je juist deze theorie genomen?; Wat vind je het grootste nadeel van deze theorie?; Deze theorie berust op het denkbeeld van de rationele mens. Ben je het daarmee eens?; Heb je statistische materiaal gevonden?; Naar welk statistisch materiaal heb je gezocht?; Komt ook ander statistisch materiaal in aanmerking?; Heb je vraagtekens bij dit materiaal?; Welke kanttekeningen plaats je bij je eigen conclusies?; enzovoorts) en “dwingen” de studenten op die manier tot reflectie en discussie. Ook als er afspraken worden gemaakt, dan staat de reflectie centraal (Probeer de volgende keer te beargumenteren waarom je kiest voor; Probeer commentaar te vinden op de visie dat; enzovoorts). De niet-succesvolle docenten blijken een meer sturende werkwijze te hanteren. Zij vertellen de studenten vooral “wat er moet gebeuren” en “hoe dat moet gebeuren”. Als de niet-succesvolle docenten vragen stellen, dan zijn die er mede op gericht om de studenten ervan te overtuigen dat de docent een expert is; veel ervaring heeft; en dat het dus verstandig is om de adviezen van de docent op te volgen. Als er afspraken worden gemaakt, dan staat het resultaat centraal (Probeer met behulp van theorie x tot conclusies te komen;

Ga eens praten met de werknemers van bedrijf x en ga na wat ze vinden van).

Concluderend kan worden gezegd dat de succesvolle docenten op een andere manier met de studenten omgaan. Deze docenten worden gekenmerkt door een vragende en discussiërende manier van praten en het maken van afspraken waarin de reflectie centraal staat. Door deze niet-sturende werkwijze nemen de motivatie en de tevredenheid van de studenten blijkbaar toe. De niet-succesvolle docenten worden gekenmerkt doordat ze vertellen “wat er moet gebeuren”; “hoe dat moet gebeuren”; en het maken van afspraken waarbij het resultaat centraal staat. Door deze sturing nemen de motivatie en de tevredenheid van de studenten blijkbaar af.

3.5. Succesvolle versus niet-succesvolle studenten

Hoe kan worden begrepen dat er succesvolle en niet-succesvolle studenten zijn? In de vorige paragraaf is reeds aangegeven dat de begeleidende docent daarbij een doorslaggevende rol blijkt te spelen. In deze paragraaf worden de overige factoren besproken die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen:

- **Zelfstandigheid**

Het lesprogramma vereist een grote mate van zelfstandigheid, want de studenten hebben namelijk 3 dagen per week “vrij”. De studenten hebben een tegenstrijdig oordeel over deze vrijheid. Ze geven enerzijds te kennen dat de vrijheid zeer op prijs wordt gesteld, want het stelt hen in staat om hun tijd op hun eigen manier in te vullen. Ze geven anderzijds te kennen dat het nogal wat discipline vergt om op de “vrije” dagen aan het werk te gaan.

- **Motivatie**

De studenten zeggen dat ze de discipline op kunnen brengen voor hun studie, omdat ze zo gemotiveerd zijn. Ze geven bovendien te kennen dat hun motivatie meerdere oorzaken heeft: hun interesse in

het praktische probleem dat ze op willen lossen; hun wens om een unieke oplossing te kunnen bedenken voor het praktische probleem; hun wens om zich met deze oplossing te kunnen onderscheiden van de “rest van de wereld”; en hun wens om met de oplossing een mooie toekomst op te kunnen bouwen (bijvoorbeeld door een eigen bedrijf te beginnen of zich te kunnen onderscheiden bij sollicitaties).

De studenten zeggen dat ze zeer gemotiveerd aan het lesprogramma beginnen. Als de motivatie langzamerhand afbrokkelt bij een student, dan worden drie oorzaken genoemd. De eerste factor is het chaotische karakter van het lesprogramma. Daarbij verwijzen de studenten vooral naar de lessen. Ze hebben behoefte aan lessen waarin precies wordt verteld “wat er gedaan moet worden” en “of het goed of fout is wat ze hebben gedaan”. Dat is opmerkelijk, omdat juist de sturende docenten het minst succesvol blijken te zijn (zie paragraaf 4). De tweede factor is de sociale binding. De studenten hebben behoefte aan onderling contact, maar de mogelijkheden daartoe zijn beperkt, omdat ze slechts 2 dagen lessen volgen. Vandaar dat de meeste studenten spontaan afspreken om vaker bij elkaar te komen. Als de studenten dat niet doen (bijvoorbeeld omdat ze ver weg wonen), dan gaan ze zich steeds eenzamer voelen en dat komt de motivatie niet ten goede. De derde factor is de andere manier van denken die de studenten moeten leren. Ze wijzen in dit verband bijvoorbeeld op de les waarin het paardenmodel aan de orde komt (zie figuur 19). In deze les wordt een model op het bord getekend dat tot stand is gekomen op basis van een fictief grootschalig onderzoek. In het model staan de factoren weergegeven die er volgens het fictieve onderzoek toe leiden dat iemand van zijn paard valt. Aan de studenten wordt gevraagd om tenminste 5 kritische kanttekeningen te plaatsen bij dit model. Dat vinden ze erg moeilijk; daardoor gaan ze twijfelen aan zichzelf (dat leer ik nooit!!); en dat komt de motivatie niet ten goede. Pas als ze met een bepaalde manier van denken geoefend hebben, dan neemt het zelfvertrouwen weer toe.

Figuur 19: het paardenmodel

Uit een fictief grootschalig onderzoek is gebleken dat de onderstaande factoren van invloed zijn op de kans dat iemand van zijn paard valt. Bedenkt tenminste 5 kritische kanttekeningen bij dit model.

Intelligentie	→	
Opleiding (hoog/ laag)	→	
Sexe (man/ vrouw)	→	Van het paard vallen
Zadel (geen zadel/ wel zadel)	→	
Fysieke gesteldheid	→	

Kritische kanttekeningen: hoe is het operationaliseringsvraagstuk opgelost?; zitten er containervariabelen in het model, waardoor onduidelijk blijft door welke factoren iemand van een paard valt?; is het mogelijk dat oorzaak en gevolg omgekeerd kunnen worden?; in hoeverre is er rekening gehouden met interactie-effecten?; in hoeverre is rekening gehouden met endogene variabelen?; is er sprake van oorzaak en gevolg of is er slechts sprake van een statistisch verband?

- Leervermogen

Als een student zich aanmeldt voor het lesprogramma, dan vindt er overleg plaats met de beoogde begeleider (zie hoofdstuk 1). Tijdens dat gesprek vormt de docent zich een oordeel over de intellectuele capaciteiten van de student. De docent betreft in dit oordeel tevens de studieprestaties die de student tot op dat moment heeft behaald.

De docenten geven te kennen dat sommige studenten vooraf als “minder geschikt” worden beoordeeld, terwijl later blijkt dat ze erg goed presteren binnen het lesprogramma. Dit duidt erop dat leren

denken (combineren; lateraal denken; reflectie) geen vaststaand gegeven is; dat het te trainen is; en dat door deze training eventuele achterstanden kunnen worden weggewerkt bij de studenten. Dit heeft zich bijvoorbeeld voorgedaan in het eerste testjaar. In dat jaar namen 3 studenten deel aan het lesprogramma, die van meerdere docenten het predicaat “minder geschikt” hadden gekregen, terwijl ze achteraf erg goed bleken te presteren. De docenten geven echter ook te kennen dat ze zich zelden of nooit vergissen als ze het predicaat “zeer geschikt” toekennen. Dit wekt de suggestie dat er mogelijk sprake is van een Pygmalion-effect (Rosenthal e.a. 1968): de hogere verwachtingen van de docent leiden tot een beter studie-resultaat, zodra de betreffende docent de student gaat begeleiden tijdens het lesprogramma. Deze suggestie wordt echter tegengesproken door de constatering dat er vooraf ook studenten als “minder geschikt” werden beoordeeld, die achteraf erg goed bleken te presteren.

- Leren leren

De studenten die het lesprogramma volgen hebben in de voorafgaande jaren te maken gehad met studie-lessen (mentor-gesprekken; studieloopbaan coaching door docenten; werkgroepen die worden begeleid door iemand die niet inhoudelijk deskundig is, maar alleen het studieproces bewaakt). De studenten ervaren het als een opluchting dat ze hier niets meer mee te maken hebben. Ze geven te kennen dat je er niets van leert, maar dat het wel veel tijd kost. Het experimentele lesprogramma dat ze hebben gevolgd ondersteunt hun visie: ze willen docenten die inhoudelijk deskundig zijn en je aanzetten tot denken.

- Transfer

De studenten geven te kennen dat hun veranderde manier van denken gevolgen heeft op vele terreinen. Ze luisteren, praten en lezen op een andere manier (de krant; rapporten; sollicitaties; collega's; familie). Ze stellen dat ze kritischer zijn geworden; dat ze sneller als een serieuze gesprekspartner worden gezien; en met meer zelfvertrouwen de wereld benaderen. Hun motto is: niets is waar!

3.6. Het beoordelingssysteem

De studenten blijken te moeten wennen aan het beoordelingssysteem dat binnen het lesprogramma wordt gebruikt. In de vorige jaren hebben ze te maken met een systeem waarin de reproductie van kennis en het eindresultaat centraal stonden. In dat systeem wordt een student geacht om voorschriften te kunnen reproduceren (zoals de fasen die worden doorlopen bij het schrijven van een marketingplan); deze voorschriften uit te voeren (een marketingplan te schrijven); om tot slot te worden beoordeeld op het *resultaat*. Dit contrasteert met het systeem dat binnen het experimentele lesprogramma wordt gehanteerd (zie ook hoofdstuk 1). In dit systeem wordt een student geacht om voorschriften te kunnen reproduceren; op zoek te gaan naar alternatieve voorschriften (kan een marketingplan ook op andere manieren worden geschreven?); gebruik te maken van lateraal en combinatorisch denken (welke innovaties zijn er mogelijk bij het schrijven van een marketingplan?); te reflecteren op de in kaart gebrachte kennis en de innovaties die zijn bedacht (welke voor- en nadelen hebben de diverse manieren om een marketingplan te schrijven?); deze bevindingen beargumenteerd op papier te zetten; deze bevindingen te testen (onderzoeken); om tot slot te worden beoordeeld op de *argumentatie*.

Het contrast tussen de beide beoordelingssystemen levert onthutste studenten op. De studenten proberen in de eerste maanden van het lesprogramma om zo veel mogelijk te produceren. Ze zijn immers gewend om daarop “afgerekend” te worden. Ze beschrijven het praktische probleem (bijvoorbeeld de gasten op een pretpark meer plezier laten beleven); maken een situatie-schets (bijvoorbeeld van pretpark X); nemen een model (bijvoorbeeld over imagineering); en vertellen vervolgens heel trots dat ze dit model uit willen gaan voeren. De onthutsing volgt echter al snel. Dat wordt veroorzaakt door vragen als: is het ook mogelijk om anders tegen het praktische probleem aan te kijken?; kunnen de statistieken die in de situatie-schets staan ook op een andere manier worden geïnterpreteerd?; wat zijn de kritieken op het model?; zijn er ook andere modellen van toepassing?; enzovoorts. Zo

dringt langzaam het onthutsende besef door dat nadenken (1 pagina) veel hoger wordt gewaardeerd dan productie (vele pagina's).

3.7. Conclusies in 2006

In het voorafgaande is een beschrijving gegeven van het experimentele lesprogramma en de verschillende factoren die van invloed zijn op het succes hiervan. Bij deze beschrijving kunnen enkele kanttekeningen worden geplaatst. Het is ten eerste een reconstructie achteraf, waarbij gebruik is gemaakt van triangulatie. Het is ten tweede een reconstructie die nogal afstandelijk op papier is gezet, maar in werkelijkheid gepaard is gegaan met veel emoties. Dat geldt zowel voor de studenten, als voor de docenten. Er zijn vriendschappen ontstaan tussen docenten en studenten; er is veel gelachen; en er zijn tranen gevloeid. Er kan dan ook moeilijk worden gesteld dat de onderzoeker onafhankelijk is, aangezien de reconstructie (mede) is gebaseerd op participerende observatie. Het is ten derde een reconstructie die is uitgevoerd volgens de ethnomethodologische opvatting dat de onderzoeker zich zo veel mogelijk moet opstellen als een tabula rasa. Het lesprogramma en de criteria voor de evaluatie zijn namelijk “van binnen uit” (participerende observatie) ontwikkeld. Pas in 2007 (ruim een half jaar nadat de evaluatie was afgerond) werd besloten om het lesprogramma óók te gaan evalueren in het licht van de huidige wetenschappelijke onderwijskundige theorieën op dit gebied; om op die manier te bezien hoeverre de resultaten van de evaluatie hierbij aansluiten; en om na te gaan in hoeverre de acties die binnen het lesprogramma zijn ondernomen algemene geldigheid bezitten. In de volgende paragrafen wordt nader ingegaan op deze theorieën. Daarbij staan de volgende conclusies uit 2006 centraal:

- Gedurende de afgelopen 20 jaar zijn door mij diverse methoden ontwikkeld en getest, waarmee is getracht om de studenten aan te zetten tot reflectie en innovatief denken (zie hoofdstuk 1). Sinds de introductie van de ontwikkelde Creatieve Actie Methodologie blijkt er echter pas sprake te zijn van vooruitgang. Deze methodologie

wordt gekenmerkt door het idee dat er vraagtekens kunnen worden gezet bij de toetsbaarheid van een theorie; dat we in een geconstrueerde wereld leven (de “theorie”); en dat theorieën kunnen worden opgevat als creatieve instrumenten, die ons in staat stellen om oplossingen te bedenken voor praktische problemen.

- Het uitwerken van deze gedachten heeft geleid tot een lesprogramma waarin het creatieve denken (lateraal; combinerend) in een mode 2 context centraal staat. Uit de evaluatie van dit lesprogramma komen enkele acties naar voren, die een cruciale rol lijken te spelen:
 - o De docent gaat primair vragend te werk (zie paragraaf 4). Dat wordt in eerste instantie moeilijk gevonden en levert onthutste studenten op (zie paragraaf 6), maar het draagt bij aan het vermogen om te reflecteren; de motivatie; en de tevredenheid van de student (zie ook paragraaf 3, 4 en 5).
 - o De docent maakt afspraken met de student, waarbij reflectie centraal staat. De docent is met andere woorden niet primair gericht op het resultaat, cq. het aansturen van de student met betrekking tot “wat er moet gebeuren” en “hoe dat moet gebeuren” (zie paragraaf 4). Deze werkwijze draagt bij aan de gemotiveerdheid en de tevredenheid van de student (zie ook paragraaf 3, 4 en 5).
 - o Door de studenten in een mode 2 context te plaatsen (creatief denken; meerdere theoretische invalshoeken te laten bekijken door middel van literatuur; bezoeken aan het werkveld; gesprekken met experts; symposia bezoeken; e.d.) doen ze werkveldkennis op; doen ze theoretische kennis op; en doen ze contacten op. Dat bevordert hun vermogen om te reflecteren. Na afloop van hun studie zijn ze hierdoor makkelijker in staat om “deuren te openen” (zie ook paragraaf 2, 3, 4, en 5).

- Door de studenten in een omgeving te plaatsen die ze de mogelijkheid biedt om zich sociaal te binden met hun studiegenoten neemt de studiemotivatie toe (zie ook paragraaf 5).
- Door vragend te werk te gaan; door met een student afspraken te maken waarin de reflectie centraal staat; en de studenten in een mode 2 context te plaatsen, is het mogelijk om “intellectuele” achterstanden weg te werken bij studenten. De “intelligentie” van een persoon is blijkbaar geen vaststaand gegeven, maar kan worden getraind (zie ook paragraaf 5).

Als naar de acties wordt gekeken die het lesprogramma uiteindelijk tot een succes hebben gemaakt, dan vallen twee zaken op. Ten eerste valt op dat het succes staat en valt met de inhoudelijke deskundigheid van de docent. Alleen een inhoudelijk deskundige kan de student “de juiste vragen stellen”. Ten tweede valt op dat het lesprogramma niet op het resultaat is gericht, terwijl dat in het competentiegericht onderwijs centraal staat. Sterker nog, de gerichtheid op het resultaat blijkt een negatief effect te hebben. In de volgende paragrafen wordt nader ingegaan op deze conclusies. In deze paragrafen worden de tot nu toe geformuleerde conclusies besproken in het licht van de wetenschappelijke theorie-vorming.

3.8. Motivatie en tevredenheid

Ackerman (2004) stelt dat verreweg de meeste psychologen en pedagogen (zoals Piaget; Vygotsky; Papert; Dewey; Freire) ervan overtuigd zijn dat leren niet zo zeer een kwestie is van kennisverzameling of kennisoverdracht; dat nieuwe kennis niet zonder meer wordt geaccepteerd door een leerling; en dat leren meer weg heeft van een *onderhandeling* tussen de “eigen kennis” en de “aangeboden kennis” (accommodatie en assimilatie; the zone of proximal development). Ackerman stelt in dit verband dat een leertheorie de clou mist als er geen rekening mee wordt gehouden dat er weerstanden bestaan tegen leren. Dit beeld wordt bevestigd door de in paragraaf 2 beschreven ervaringen

die zijn opgedaan in het natuurlijke experiment. Het experiment is 3 keer herhaald (er zijn 3 lichtingen studenten) en elk jaar is gebleken dat de studenten de aangeleverde kennis niet zonder meer accepteren; dat dit emotionele taferelen oplevert; en dat het leidt tot uitbarstingen die soms worden vergezeld door tranen. Daarbij gaat om emotionele uitbarstingen, zoals:

- Het kan niet waar zijn dat alles wat we weten ter discussie staat. Dan hadden we dat op de middelbare school echt wel geleerd hoor!
- Waarom hebben we tijdens de eerste jaren van onze studie geleerd hoe we iets aan moeten pakken (bijvoorbeeld een marketingplan moeten schrijven), als dat soort dingen ter discussie staan? Bovendien, die docenten zijn niet achterlijk. Ze weten heus wel hoe je iets aan moet pakken.
- Ik probeer nu al weken om kritisch naar allerlei theorieën en cijfertjes te kijken, maar het lukt me niet. Ik leer dit nooit!!!

De gedachte dat er geen theoretische of empirische zekerheden zijn, is voor de studenten een cultuurschok. Deze ervaring wordt gedeeld door Verschuren (2002, zie ook paragraaf 2). Het natuurlijke experiment en de observaties van Verschuren illustreren bovendien het onderhandelingsproces dat zich in de hoofden van de studenten afspeelt. Ze illustreren dat het rolmodel van “de vragende docent” niet voldoende is om de studenten te laten accepteren dat “er geen waarheid is”. Het natuurlijke experiment laat bovendien zien dat deze acceptatie pas tot stand komt nadat de studenten óók andere partijen (experts; mensen uit het werkveld) hebben geraadpleegd en daardoor worden bevestigd in het idee dat er “geen waarheid bestaat”.

Daarmee wordt het onderscheid tussen de succesvolle en de niet-succesvolle docenten begrijpelijk. De succesvolle docenten gaan vragend en discussiërend te werk. Deze werkwijze wordt bevestigd door de andere partijen (de experts; de mensen uit het werkveld); binnen de hoorcolleges; en binnen de werkcolleges. Dat leidt in eerste instantie tot

weerstand en onzekerheid bij de studenten, maar ze ervaren in de loop van de tijd dat het normaal is om te twijfelen aan kennis. Deze ervaring geeft de studenten het zelfvertrouwen en de motivatie om door te gaan. Ze komen namelijk langzamerhand tot de conclusie dat *niemand* het antwoord weet op de vraagstukken waar ze zich mee bezig houden; dat ze zelf óók kennis hebben; en dat deze kennis zeer op prijs wordt gesteld door de diverse partijen (de docenten; de experts; de mensen uit het werkveld), als zij hun mening tenminste kunnen beargumenteren. Daarmee wordt het voor deze studenten een uitdaging om een innovatieve oplossing te bedenken voor een praktisch vraagstuk. De niet-succesvolle docenten gaan meer sturend te werk. Ze versterken daardoor echter het onderhandelingsproces dat zich in de hoofden van de studenten afspeelt. Ze versterken de weerstand die de studenten reeds hebben tegen het ter discussie stellen van kennis, terwijl de rest van het lesprogramma juist volledig is gericht op deze reflectie. Dat is een conflicterende situatie die de studenten als chaotisch ervaren; ze weten niet meer wat ze moeten doen; ze gaan zich in de loop van de tijd steeds onzekerder voelen; hun motivatie voor de studie verdwijnt; en hun roep om *eenduidige* sturing wordt steeds groter. Kortom: de problemen stapelen zich op bij deze groep studenten.

Concluderend kan worden gesteld dat het leerproces kan worden opgevat als een onderhandelingsproces. De docent kan de weerstanden hiertegen afremmen door vragen te stellen en de discussie aan te gaan met de studenten. Door deze reflecterende aanpak nemen de motivatie en de tevredenheid toe. Er kan ten tweede worden geconcludeerd dat reflectie en sturing met elkaar botsen. Als aan een student primair wordt gevraagd om te reflecteren, maar als er tegelijkertijd door de begeleider kenbaar wordt gemaakt “wat er moet gebeuren ” en “hoe dat moet gebeuren”, dan worden er tegenstrijdige signalen afgegeven. De motivatie en de tevredenheid van de studenten nemen daardoor af. Er kan ten derde worden geconcludeerd dat de externe sociale omgeving een belangrijke rol speelt in het onderhandelingsproces. Pas als uit het contact met externe partijen (interviews met mensen uit het werkveld; literatuur; symposia) blijkt dat er tegengestelde opvattingen zijn, waardoor wordt bevestigd dat “er geen waarheid is”, dan wordt dit idee

volledig geaccepteerd. Deze cultuurschok blijkt in het lesprogramma 2 tot 3 maanden in beslag te nemen.

3.9. De transfer van kennis

Uit het experiment komt naar voren dat de docenten het meest succesvol zijn als ze een vragende houding hanteren en als ze erop gericht zijn om de studenten taken uit te laten uitvoeren waarin reflectie centraal staat. Ze blijken het minst succesvol te zijn als ze sturend te werk gaan: als ze aan de studenten vertellen “wat er moet gebeuren” en “hoe dat moet gebeuren”. De waarneming dat deze houding averechts werkt wordt “massaal” bevestigd door de literatuur. Zo stelt Glasersfeld (1995) dat leren zelf-regulatie vereist, maar óók het bouwen van conceptuele structuren door middel van reflectie en abstractie. Zo stelt Mayer (1996; 2004) dat docenten “guides” zijn en studenten “sense makers”. Zo stelt Gergen (1995) dat docenten vooral moeten coördineren; faciliteren; adviseren; en coachen.

De auteurs leggen niet het accent op het product, maar op het leren denken: de studenten moeten leren dat er meerdere conceptuele structuren bestaan en om zelf betekenisvolle concepten te ontwikkelen (Fosnot, 1996; Glasersfeld, 1987; Hanley, 1994). Simons (1992) onderscheidt daarbij drie strategieën: de generalistische visie; de domein specifieke invalshoek; en de gecombineerde benadering.

- a) In de generalistische visie wordt uitgegaan van de opvatting dat er algemene denkvaardigheden zijn, die in allerlei situaties kunnen worden ingezet. Uit de studie van Simons blijkt echter dat deze aanpak weinig succesvol is. Als kinderen bijvoorbeeld leren programmeren in LOGO, dan leren ze daardoor niet om beter te plannen. Het leren van algemene denkvaardigheden levert met andere woorden geen transfer op. Wat in het ene domein wordt geleerd, blijkt niet of nauwelijks te worden toegepast in het andere domein.

- b) In de domein specifieke invalshoek wordt uitgegaan van de gedachte dat het denken is gekoppeld aan een bepaald inhoudsgebied (kennisdomein), zodat het weinig zinvol is om algemene denkvaardigheden te ontwikkelen. Daar wordt vaak de opvatting aan gekoppeld dat leren denken vooral te maken heeft met veel weten. Door goed in een domein thuis te raken leert iemand vanzelf om de vakspecifieke problemen op te lossen. Uit de studie van Simons blijkt dat veel onderzoek deze opvatting ondersteunt.
- c) In de gecombineerde benadering wordt uitgegaan van de opvatting dat er transfer kan worden bereikt onder invloed van meta-cognitieve activiteiten. In de praktijk wil dit zeggen dat er aandacht wordt besteed aan vakspecifieke kennis; dat er wordt ingegaan op de achterliggende algemene principes; en dat er reflectie plaatsvindt.

Uit de in 1992 gepubliceerde studie van Simons blijkt dat de gecombineerde benadering in enkele gevallen tot zeer goede resultaten heeft geleid. Simons is dan ook optimistisch over de gecombineerde benadering. Dit optimisme wordt meer dan een decennium later voorzichtig bevestigd door Helms-Lorenz (2004) die stelt dat het begrip meta-cognitie weliswaar niet eenduidig is; dat er weliswaar gebrek is aan theorie-vorming; dat er desondanks vergaande conclusies zijn getrokken over het fenomeen meta-cognitie; en dat er over het algemeen optimisme heerst over de praktische waarde van meta-cognitieve trainingen.

Hoe kan worden begrepen dat de domein-specifieke invalshoek en de gecombineerde benadering succesvol blijken te zijn? Een mogelijke verklaring is terug te vinden in het natuurlijke experiment dat in de vorige paragrafen is beschreven en waaruit blijkt dat de studenten hun manier van denken ook op andere terreinen toe zijn gaan passen (zie paragraaf 2, 3 en 4). Deze verklaring kan worden gevonden, door in gedachte te houden dat het natuurlijke experiment wordt gekenmerkt door:

- Creatief (lateraal; combinerend) denken. De studenten worden gestimuleerd om een probleem vanuit zo veel mogelijk invalshoeken

te bekijken; om ook daarover kennis op te doen; en dit toe te passen op het onderwerp waarop ze af willen studeren.

- Weten. De studenten verzamelen domein specifieke kennis op het onderwerp waarop ze af willen gaan afstuderen.

Het eerste kenmerk (creatief denken) is inhoudelijk in tegenspraak met de studies over transfer. In de studies over transfer staat het logisch gestructureerde denken centraal staat. Zo zijn er bijvoorbeeld experimenten over transfer verricht met de denkpuzzle “de toren van Hanoi” (Hayes e.a., 1977); lessen latijn (Thorndike e.a., 1901); theoretische logica (Vos, 2004); leren programmeren (Corte e.a., 1989); en het leren van wiskundige heuristieken (Schoenfeld, 1985). Gelet op de grote mate van transfer die in het natuurlijke experiment heeft plaatsgevonden dringt zich echter de gedachte op dat dit niet tot stand komt door logisch en gestructureerd denken, maar juist door creatief (lateraal; combinerend) denken. Dat zou ook verklaren waarom het tweede kenmerk (weten) van belang is: des te meer iemand weet, des te groter is namelijk het aantal combinaties dat iemand kan maken. Het zou tot slot verklaren waarom de experimenten met transfer soms wel, maar soms niet succesvol blijken te zijn.

Concluderend kan worden gezegd dat door het natuurlijke experiment de hypothese wordt ondersteund dat transfer optreedt onder invloed van domein-specifieke kennis en meta-cognitieve activiteiten. De meta-cognitieve activiteiten lijken echter niet logisch en gestructureerd te zijn, maar creatief van aard.

3.10. De additionele interviews

In het voorafgaande is gepoogd om te analyseren welke factoren ertoe hebben geleid dat het academisch niveau en het innovatief vermogen van de studenten zijn toegenomen tijdens het lesprogramma. De resultaten van deze analyse zijn in januari 2008 besproken met 4 ex-studenten en met 8 docenten. Het betreft docenten die vanaf de start van het

lesprogramma in 2003 studenten hebben begeleid. Deze keuze voor de “oudere garde” werd met name ingegeven door het idee: a. hierdoor docenten te selecteren die veel ervaring hebben opgedaan met de studenten binnen het lesprogramma; b. hierdoor respondenten te selecteren die een beeld hebben van de lange termijn effecten van het lesprogramma.

In eerste instantie zijn 7 individuele gesprekken gevoerd. Daar kwamen echter weinig nieuwe inzichten uit naar voren. Aldus ontstond de gedachte om een bilaterale discussie te organiseren tussen een ex-studente en een docente; dit op te nemen op video; en de resultaten te bespreken met enkele anderen. Deze bilaterale discussie heeft plaatsgevonden en de resultaten daarvan zijn vervolgens aan de orde gekomen in een groepsgesprek tussen twee docenten en een ex-studente.

In alle gesprekken is de respondenten eerst uitgelegd welke oorzakelijke factoren uit de analyse naar voren zijn gekomen. Deze factoren zijn: a. De cursus Creatieve Actie Methodologie (het aanleren van een denkwijze waarbij vraagtekens worden gesteld bij theoretische en empirische kennis); b. De didactische aanpak (de docent zet aan tot reflectie; gaat niet sturend te werk); c. De vakkennis van de docent (de docent draagt kennis aan; stelt vooronderstellingen van de student ter discussie; zet daarmee aan tot reflectie); d. De vrijheid van de student (de student voert overleg met de docent maar kiest zelf het praktische probleem waarvoor naar een oplossing zal worden gezocht; kiest zelf voor een bepaalde oplossing en de wijze waarop deze zal worden getoetst; beslist zelf welke aanvullende cursussen gevolgd zullen gaan worden om meer kennis op te doen; beslist zelf welke contacten met het werkveld zullen worden gelegd en welke symposia zullen worden bezocht); e. De mode 2 context (het overleg met het werkveld maakt de student duidelijk dat twijfelen over de huidige kennis een normale zaak is; dat de student zelf ook kennis heeft; dat leidt tot motivatie en zelfvertrouwen); f. Het huiskamermodel (de informele contacten tussen de studenten en de docenten werken motiverend).

In alle gesprekken is ten tweede aan de respondenten gevraagd om aan te geven welke factoren volgens hen het belangrijkste zijn. Daarvoor zijn ten behoeve van de beide groepsgesprekken de geïnventariseerde factoren eerst op afzonderlijke papiertjes gezet, waarna de respondenten is gevraagd om deze gezamenlijk te rangordenen op gewicht en om daarbij onderling een discussie te voeren. Ook deze rangordeningsmethode heeft echter geen eenduidig beeld opgeleverd. De meningen over het gewicht van de factoren bleven tijdens de interviews telkens wisselen bij de respondenten.

De respondenten gaven te kennen dat het toekennen van gewichten lastig is omdat de factoren elkaar aanvullen. Zo werd gesteld dat de didactiek (de niet-sturende houding van de docenten) en de vakkennis van de docenten (het kunnen aandragen van kennis en daardoor studenten “verder brengen in hun studie”) beide een essentieel onderdeel vormen van deze cursus. Ze kunnen met andere woorden nauwelijks “los” van elkaar worden gezien. Als er een keuze *moet* worden gemaakt, dan kiezen de respondenten unaniem voor de factor didactiek: het kunnen aanzetten tot reflectie op bestaande kennis. Ze beschouwen dit als de meest cruciale factor waarmee het lesprogramma zich onderscheidt van het reguliere onderwijs en waardoor een hoger academisch en innovatief niveau wordt bereikt. Daarnaast kiezen ze voor de factor motivatie: het is een lesprogramma waarin de student vrij wordt gelaten; dat geeft de studenten de motivatie om hard te werken; en daardoor tot academisch niveau en tot innovatieve oplossingen te komen.

Tijdens de gesprekken is ten derde aan de respondenten gevraagd of er volgens hen transfer van kennis optreedt als gevolg van het lesprogramma. De respondenten hebben unaniem te kennen gegeven dat transfer *het* kenmerk is van dit lesprogramma: het heeft gevolgen voor de manier waarop je op alle terreinen denkt en handelt.

3.11. Conclusies en aanbevelingen

In het voorafgaande is een natuurlijk experiment besproken. Het betreft een lesprogramma dat is ontwikkeld en uitgevoerd op de NHTV, university of applied sciences, te Breda. Het lesprogramma heeft tot doel om de studenten op academisch niveau te brengen en aan te zetten tot het zoeken naar oplossingen voor praktische problemen. Het heeft met andere woorden tot doel om de studenten praktisch relevant onderzoek te laten verrichten. De ontwikkeling van dit lesprogramma heeft uiteindelijk meer dan 20 jaar in beslag genomen. Het is een proces geweest van vallen en opstaan, waarbij na 20 jaar “plotseling” bleek dat het succesvol was. Daarop rees de vraag: hoe is dit mogelijk?

In het eerste hoofdstuk is begonnen met het zoeken naar het antwoord op deze vraag. In dit hoofdstuk is op basis van retrospectie het model van de creatief lerende mens ontwikkeld. In dit hoofdstuk is tevens een beeld geschetst van de wijze waarop dit model vorm heeft gekregen in het onderwijs. Dit wil zeggen dat er een beeld is geschetst van de structuur en de inhoud van het lesprogramma. In het tweede hoofdstuk is beschreven op welke wijze dit model is geoperationaliseerd ten behoeve van de dagelijkse praktijk van het onderwijs. Dit wil zeggen dat er een beeld is geschetst van de ontwikkelde Creatieve Actie Methodologie die aan de studenten wordt aangeboden in de lessen. In het derde hoofdstuk is ingegaan op de onderzoeksresultaten. Er is beschreven dat de kwaliteit van de scripties voldoende is onderzocht in het verleden; dat de kwaliteit vergelijkbaar is met het bachelor-niveau op de universiteiten; en dat niet verder wordt ingegaan op deze kwestie. Er is beschreven dat in dit verband de vraag centraal staat welke factoren het succes van dit lesprogramma kunnen verklaren. Daartoe is eerst een beeld geschetst van de resultaten van de slot-evaluatie uit 2006. De conclusies uit deze slot-evaluatie uit 2006 zijn vervolgens gevalideerd door gebruik te maken van de huidige theoretische inzichten op onderwijskundig en didactisch gebied. Deze extra validering werd nodig geacht, omdat de gebruikte onderzoeksmethoden (interviewen; observeren; schriftelijke evaluaties) nu eenmaal het risico in zich dragen dat er een minder objectief beeld van de werkelijkheid wordt verkregen.

Als op deze laatste exercitie terug wordt gekeken, dan kan worden vastgesteld dat de resultaten van de slot-evaluatie verrassend goed aansluiten bij de bestaande inzichten in de literatuur. Er kan met andere woorden vast worden gesteld dat de extra validering van de onderzoeksresultaten van de slot-evaluatie uit 2006 verrassend positief is uitgevallen. Daarbovenop heeft nog een evaluatie plaatsgevonden met behulp van additionele gesprekken, waarbij is nagegaan in hoeverre de betrokkenen de conclusies van deze studie onderschrijven en welk gewicht ze toekennen aan de geïnventariseerde onafhankelijke variabelen. Al met al heeft de geschetste werkwijze tot de volgende conclusies geleid:

1. Het model van de creatief lerende mens heeft ertoe geleid dat de studenten op een reflectievere manier zijn gaan denken; dat ze innovatieve oplossingen voor praktische problemen hebben bedacht; dat er transfer heeft plaatsgevonden naar andere terreinen; dat ze gemotiveerd en tevreden zijn; en dat ze met meer zelfvertrouwen de wereld benaderen.
2. Er bestaat bij de studenten een weerstand tegen het ter discussie stellen van hun huidige kennis. Deze weerstand moet overwonnen worden, zodra hen wordt verteld dat er meerdere waarheden zijn. Het overwinnen van deze weerstand is pas succesvol zodra de studenten ervaren dat de diverse partijen (docenten; mensen uit het werkveld; experts) tegengestelde meningen hebben; oók niet weten hoe het praktische probleem het beste kan worden opgelost; en dat het normaal is om te twijfelen aan kennis. Het overwinnen van deze weerstand kost maanden, waarbij de mode 2 context een essentiële rol speelt.
3. Het leren denken wordt in sterke mate bepaald door de mate waarin er vragend te werk wordt gegaan. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan werkgroepen waarin het creatieve (lateraal; combinerend) denken wordt getraind door de studenten creatieve technieken toe te laten passen op elkaars onderwerp. Hierbij kan ook worden gedacht aan student-docent gesprekken waarin het reflectieve vermogen wordt getraind doordat de docent inhoudelijke

alternatieven aandraagt (daarmee de kennis levert: je zou dit òf dat kunnen doen); de student uitdaagt om nog meer inhoudelijke alternatieven aan te dragen; aan de student vraagt om te beargumenteren waarom hij of zij voor een bepaald alternatief kiest; en over de uiteindelijke keuze van de student (welke ook!) een discussie aan te gaan.

4. Het leren denken wordt in sterke mate bepaald door de mate waarin de docent en de student tot afspraken komen waarin reflectie centraal staat. De tegenpool is de docent die primair gericht is op het resultaat, cq. het aansturen van de student met betrekking tot “wat er moet gebeuren” en “hoe dat moet gebeuren”.
5. De studenten zijn opgevoed in een cultuur waarin ze leren dat er één correct antwoord op elke vraag. Het is een cultuur waarin wordt verwacht dat de docent *het* antwoord weet. Een niet-sturend werkwijze (vragend te werk gaan; inhoudelijke alternatieven aandragen; de studenten inhoudelijke alternatieven laten bedenken; de studenten laten reflecteren op de inhoudelijke alternatieven; de studenten laten beargumenteren waarom ze voor een bepaald inhoudelijke alternatief kiezen; over deze keuze de discussie aangaan met de studenten; bij opdrachten de reflectie centraal stellen) is géén voldoende voorwaarde om de weerstand te overwinnen tegen het idee dat er meerdere waarheden zijn (zie ook punt 2).
6. Door een niet-sturende benadering neemt de motivatie en de tevredenheid van de studenten toe. Door een sturende benadering (de student wordt verteld “wat er moet gebeuren” en “hoe iets moet gebeuren”) neemt de motivatie en de tevredenheid van de studenten af.
7. Een niet-sturende benadering veronderstelt dat een docent vakinhoudelijk zeer deskundig is. Alleen in dat geval kan een docent namelijk op elk moment de juiste extra kennis leveren aan de student; de juiste vragen stellen aan de student; en elke keuze van de student inhoudelijk ter discussie stellen. Het veronderstelt met

andere woorden dat een docent inhoudelijk op de hoogte is van alle alternatieve opvattingen en werkwijzen; die weet aan te dragen; en daarover een discussie weet aan te gaan met de student. Een sturende benadering veronderstelt óók inhoudelijke kennis, maar het veronderstelt *niet* dat de docent alle opvattingen en werkwijze kent. Het is voldoende als de docent één bepaalde opvatting of werkwijze kent. Daarbij kan de docent zeer traditioneel te werk gaan (ik vertel wat er moet gebeuren) of coachend (ik sta open voor discussie, maar *ik* bepaal uiteindelijk wat er moet gebeuren).

8. Leren denken kan worden getraind. De “intelligentie” van een persoon is geen vaststaand gegeven. Studenten die achterop liggen kunnen hun “intelligentie” met behulp van training verbeteren.
9. Transfer treedt op door domein specifieke kennis en meta-cognitieve activiteiten Deze meta-cognitieve activiteiten zijn echter niet logisch en gestructureerd van aard, maar ze zijn creatief van aard.
10. Leren denken wordt bevorderd door de studenten in een mode 2 context te plaatsen (meerdere theoretische invalshoeken bekijken; bezoeken afleggen aan het werkveld; gesprekken voeren met experts; symposia bezoeken; e.d.). Hierdoor doen ze werkveldkennis op; doen ze theoretische kennis op; en leren ze dat er meerdere waarheden zijn.
11. Door de studenten in een omgeving te plaatsen die ze de mogelijkheid biedt om zich sociaal te binden met hun studiegenoten neemt de studiemotivatie toe.

Sommige van deze conclusies zijn nogal opmerkelijk. Ten eerste is de conclusie opmerkelijk dat het zo veel moeite kost om de studenten te leren denken. Het is een proces dat maanden in beslag neemt en dat bij de studenten gepaard gaat met onthutste blikken; weerstand; en soms zelfs met tranen. Dit duidt erop dat leren denken niet alleen een onderwijskundig vraagstuk is, maar ook een cultureel vraagstuk. Onze

westerse cultuur wordt gedomineerd door het idee dat er één correct antwoord bestaat op elke vraag. Om een student te kunnen leren denken moet deze cultuur eerst worden doorbroken.

Het denkbeeld dat er sprake is van een cultureel vraagstuk wordt ondersteund door auteurs als Glasersfeld (1989) en Andel (2004). Andel stelt dat het toetsen van kennis in onze samenleving meestal gebeurt door het aankruisen van één vooraf juist geformuleerd antwoord bij één vooraf juist geformuleerde vraag. De antwoorden zijn geen multiple-choice maar single choice. Simons (1992) verwijst in dit verband naar de cultuur waarin iemand wordt opgevoed en verwijst daarbij onder meer naar het werk van Brown e.a. (1984). Simons stelt dat leren denken vooral tot stand komt door de interactie tussen ouders en kind; doordat de ouders daarbij vragend te werk gaan; en doordat de ouders telkens geleidelijk de verwachtingen verhogen die ze van het kind hebben. Simons stelt bovendien dat deze interactie in de lagere milieus vrijwel niet voorkomt en geeft daarmee impliciet aan dat het geen individueel vraagstuk betreft, maar een cultureel vraagstuk.

Ten tweede is de conclusie opmerkelijk dat het creatieve denken de basis vormt voor reflectie (een logische vaardigheid). Doordat een persoon (on)logische combinaties maakt ontstaat de vraag “what if?” en dat impliceert reflectie. In de literatuur is dit denkbeeld niet teruggevonden.

Ten derde is de conclusie opmerkelijk dat het creatieve denken de basis vormt voor de transfer van kennis. Het verklaart waarom er transfer optreedt bij experimenten die zijn gehouden met domein specifieke kennis en meta-cognitieve activiteiten. In de literatuur is dit denkbeeld niet teruggevonden. Integendeel, in deze studies wordt juist uitgegaan van het idee dat er transfer tot stand komt door iemand logisch en gestructureerd te leren denken.

Met deze conclusies komt de vraag naar boven welke aanbevelingen kunnen worden gedaan voor het experimentele lesprogramma. Ten eerste kan worden aanbevolen om meer aandacht te schenken aan de sociale context. De studenten stellen over het algemeen meer behoefte te

hebben aan contact met hun studiegenoten. Ten tweede kan worden aanbevolen om de docenten strenger te gaan selecteren of ze te gaan trainen. De wijze waarop ze met de studenten omgaan blijkt namelijk van grote invloed te zijn op het eindresultaat. Als er sprake is van een training, dan zal die waarschijnlijk zeer intensief moeten zijn. Het zal waarschijnlijk een training moeten zijn waarbij de docenten hetzelfde proces doorlopen als de studenten. Ten derde kan de aanbeveling worden gedaan om het experiment te gaan herhalen met andere typen studenten, zodat meer inzicht wordt verkregen in de externe validiteit van het lesprogramma.

Tot slot rijst de vraag wat de resultaten van deze studie betekenen voor het (hoger) onderwijs in het algemeen? Op basis van het onderzoek naar het lesprogramma valt dat moeilijk te zeggen, omdat dit is uitgevoerd onder een specifieke groep studenten en de resultaten dus niet zonder meer gegeneraliseerd kunnen worden. Als de resultaten van dit onderzoek echter worden toegevoegd aan de bestaande “body of knowledge”, dan kan het volgende worden gesteld:

1. Het succes van een lesprogramma wordt in sterke mate bepaald door een vragende benadering; een niet sturende werkwijze; actief leren (er is “vrije” tijd waarin de student acties moet ondernemen in een mode 2 context); het trainen van transfer (met behulp van logisch gestructureerde denkmethoden en/ of creatief leren denken); en de sociale binding van de studenten met de school (docenten; studie-genoten).
2. Het falen van een lesprogramma wordt vooral veroorzaakt door een sturende werkwijze, waarbij de studenten wordt geleerd “wat er moet gebeuren” en “hoe dat moet gebeuren”. Door een sturende aanpak wordt het idee bevestigd dat er maar één waarheid is en daardoor neemt de weerstand tegen leren toe; de motivatie om te leren neemt af; en de tevredenheid neemt af. Een docent moet niet optreden als allesweter (ik vertel hoe het moet en jij voert het uit), maar moet ook niet optreden als coach (ik sta open voor discussie, maar uiteindelijk bepaal ik wat jij uit moet voeren). De docent moet

optreden als aangever: de docent draagt de alternatieven (kennis) aan waarmee het probleem opgelost kan worden; vraagt aan de student om nog meer alternatieven te bedenken; laat de student kiezen voor een bepaald alternatief; gaat over het gekozen alternatief een discussie aan met de student; laat de student besluiten welk alternatief gebruikt zal gaan worden; en rekent de student af op de mate van reflectie. Het falen van een sturende benadering blijkt niet alleen uit deze studie, maar ook uit het natuurlijke experiment dat competentie-gericht onderwijs heet; dat in Nederland massaal is doorgevoerd; en waarin de student wordt verteld “wat er moet gebeuren”; “hoe dat moet gebeuren”; en waarbij de student primair wordt afgerekend op het resultaat. Gelet op de resultaten van deze studie is het massale verzet tegen deze vorm van onderwijs zeer begrijpelijk.

3. Een lesprogramma kan alleen succesvol zijn als de docent inhoudelijk deskundig is. Alleen een inhoudelijk deskundige docent weet op welk moment een student bepaalde extra kennis aangeleverd moet krijgen; welke inhoudelijke vragen er gesteld kunnen worden aan een student; en kan (welke keuze de student ook maakt om een bepaald probleem op te lossen) in discussie gaan met een student.
4. De motivatie om te leren neemt toe als de studenten in een omgeving zitten waarin ze zich sociaal kunnen binden. Dit pleit voor het huiskamermodel: kleine klassen; studenten en docenten die samen activiteiten ondernemen die “los staan” van het onderwijs; een ruimte waarin de studenten en de docenten informeel samen kunnen komen; en studenten die tussentijds niet worden afgerekend op het resultaat, maar op de inhoudelijke keuzes die ze hebben gemaakt bij het oplossen van een bepaald probleem (die ze door schade en schande wijzer geworden kunnen veranderen).

Het is een aanpak waarbij een lesprogramma zeer traditioneel wordt begonnen met het leren van “feiten” en theorieën; dat zeer traditioneel wordt afgesloten met een opdracht of een tentamen; maar de “weg daar

naar toe” verloopt niet op een traditionele manier. Het is een holistische weg, die doet denken aan liberaal apprenticeship: de meester van het gilde vertelt de leerling wat het eindresultaat moet zijn op de lange termijn; adviseert de leerling over alle mogelijkheden die er zijn om tot dit eindproduct te komen, zodat de leerling het wiel niet opnieuw hoeft uit te vinden bij elke tussenstap; gaat over deze mogelijkheden in discussie met de leerling; laat de leerling zelf keuzes maken; en beoordeelt de leerling pas als die zijn meesterwerkstuk heeft ingeleverd. Gelet op de resultaten van deze studie kan daar nog aan worden toegevoegd dat de meester moet proberen om de leerling in een mode 2 context te plaatsen; om het creatieve denken te stimuleren; en om het leren te laten plaatsvinden in een “huiskamer”.

Nabeschouwing

1. Inleiding

Een mogelijk probleem in het uitgevoerde onderzoek betreft de combinatie van twee rollen: die van onderwijsvernieuwer en die van onderzoeker. Deze dubbelrol heeft consequenties voor de materiaalverzameling (en daarmee de analyse). Dat roept de controleerbaarheidsvraag op. Een vraag die aan relevantie wint door het retrospectieve karakter van het onderzoek. Voor de beantwoording hiervan heb ik mijn reconstructie van dit vernieuwingsproces, zoals beschreven in de voorafgaande hoofdstukken, voorgelegd aan twee docenten die sinds de start van het lesprogramma studenten hebben begeleid en aan 3 afgestudeerden die momenteel met een universitaire vervolgopleiding bezig zijn (zie ook hoofdstuk 1). Aan hen is de volgende vraag voorgelegd: geeft de verslaglegging een valide en betrouwbaar beeld van de gebeurtenissen? Onder meer aan de hand van hun schriftelijke reactie op deze vraag wordt in de volgende paragrafen gepoogd om deze reflectie gestalte te geven. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van het verslag dat dr. B. Boog van de universiteit van Groningen heeft geschreven over de scripties van de studenten (in Delnooz, 2006); van een email waarin dr. P. Selten van de universiteit van Utrecht zijn oordeel geeft over de afstudeerwerkstukken; en van diverse emails die ik heb ontvangen van collega's op de hogeschool. Overigens zou het beter zijn om te spreken van ex-collega's, aangezien ik sinds 1 november 2008 als lector innovatie-management in dienst ben van de hogeschool Leiden.

2. Het methodologische perspectief

Als wordt geredeneerd vanuit de empirisch-analytische traditie, dan is er sprake van een explorerend onderzoek waarin is gezocht naar de

factoren die van invloed zijn op het academisch niveau van studenten. Vanuit deze methodologische traditie kan niet worden gesproken van een systematische toets, ondanks dat het natuurlijke experiment 3 keer is herhaald. Daarvoor is binnen deze visie bij voorkeur een gecontroleerd experiment nodig om de invloed van de afzonderlijke variabelen te toetsen, waarbij de onderzoeker als buitenstaander de resultaten vastlegt. Hier staat tegenover dat een dergelijke toets schier onuitvoerbaar is. Het aantal interveniërende variabelen binnen een onderwijsproces is namelijk ontelbaar en dus zijn ze tevens (statistisch) oncontroleerbaar. Een oplossing hiervoor is mijn inziens het natuurlijke experiment. Als hieruit bij herhaling blijkt dat een bepaalde handeling telkens tot het gewenste effect leidt, ondanks de aanwezigheid van vele interveniërende variabelen die het resultaat kunnen verstoren, dan is er *juist daarom* alle reden om aan te nemen dat er sprake is van een oorzaak-gevolg relatie. En hoewel mijn opleiding (methoden en technieken van onderzoek, bij prof. dr. P.G. Swanborn) bijna volledig was gericht op het ontwikkelen en toetsen van (statistische) modellen waarbij wordt gepoogd om te controleren op interveniërende variabelen; en hoewel ikzelf met groot plezier reeds veel van dit soort modellen heb proberen te ontwikkelen in de afgelopen jaren; ben ik vanuit deze ervaringen steeds meer een vraagteken gaan stellen bij de haalbaarheid van dit controleerbaarheidsstreven binnen de maatschappij-wetenschappen.

Als wordt geredeneerd vanuit het perspectief van het actie-onderzoek, dan betreft het een studie waarin wordt geprobeerd studenten te “empoweren” door ze los te weken uit het traditionele wetenschappelijke denkpatroon. Deze opvatting wordt verwoord door dr. B. Boog die het lesprogramma en de afstudeerscripties heeft geëvalueerd (zie ook hoofdstuk 1 en 3). Hij stelt het volgende (pag. 93; in Delnooz, 2006):

Creative Action Methodology was established as a capacity-building course for students at vocational colleges and universities. It is a methodology aimed at the development, innovation, change and improvement of work practice for professionals in fields like health care, welfare, education and policy. The key is that students learn to develop action alternatives in a creative and innovative way by means of a research process. The course has two parts: an introduction into the scientific foundations of different research paradigms, research designs and research methods and techniques and a practical research project. An important educational goal in the

first instance is to free the students from the pattern of traditional scientific practice, the (at least in The Netherlands) prevailing empirical-analytical paradigm. That liberation is necessary in order to offer them a broad view of all kinds of possible research logics. Such an overview is a precondition to design a proper research plan on the basis of a practical problem in which finding a solution for an action problem is central. Such an overview offers them a basis for reflection on the possibilities that they as practical researchers have, which in turn offers scope for creative and innovative solutions.

Het lesprogramma is inderdaad ontwikkeld met als doel om de studenten ervan bewust te maken dat er diverse wetenschapsfilosofische opvattingen zijn; dat ze een keuze moeten maken uit de methodologische stromingen; en dat er vraagtekens kunnen worden geplaatst bij de recepten uit alle methodologische stromingen. Vanuit didactisch oogpunt wordt daarbij binnen het lesprogramma gepoogd om eerst “twijfel” te zaaien in de hoofden van de studenten (de “waarheid” bestaat niet; elk standpunt is aanvechtbaar) en om hen vervolgens te vragen toch een beargumenteerd standpunt in te nemen. Waarbij als uitgangspunt geldt: het doet er niet toe welk standpunt de student inneemt, er zal tijdens de colleges telkens weer worden geprobeerd om deze visie door middel van vragen ter discussie te stellen. Boog onderschrijft in zijn analyse weliswaar dat de keuzevrijheid van de student wordt vergroot (liberation), maar over deze didactische werkwijze (de voortdurende reflectie op het standpunt van de student door middel van vragen) wordt niet gesproken. Dat is overigens begrijpelijk want zijn werkzaamheden hebben zich louter beperkt tot het kritisch beoordelen van de scripties en de formele inhoud van het lesprogramma. De gehanteerde didactiek binnen het lesprogramma is met andere woorden geen expliciet punt van aandacht geweest.

Heeft deze “bevrijding” effect op de methodologie die de studenten hanteren in hun scripties? Over het algemeen kan worden gesteld dat het effect gering is. Dit wil zeggen dat de afstudeerscripties over het algemeen nauw aansluiten bij de variabelentaal uit de empirisch-analytische traditie en daarmee de huidige methodologische studieboeken. De studenten ontwikkelen meestal eerst een conceptueel causaal model; hebben *niet* tot doel om dit causale model te toetsen, maar trachten het te “vertalen” tot de handelingen die nodig zijn

(onafhankelijke variabelen) om het gestelde doel (afhankelijke variabele) te kunnen bereiken; en proberen tot slot in een zo gecontroleerd mogelijk experiment na te gaan of hun handelingshypothese klopt. In dit verband geven dr. P. Selden en dr. B. Boog (de beide wetenschappers die de scripties hebben beoordeeld; zie ook hoofdstuk 1 en 3) te kennen dat het pragmatische resultaat voorop staat bij het afstuderen en dat er in die zin sprake is van actie-onderzoek. Boog voegt daar onder andere de volgende kanttekeningen aan toe (pag. 102; in Delnooz, 2006):

- *It is important that the process of selecting a theory from which a creative and/or alternative action scenario is crystallised should take place transparently, not just for one's fellow students, supervising instructors and policy functionaries, but also—as much as is possible—for the research subjects and the people with whom they have direct dealings in their life world.*
- *The participation of the researched and the actors they deal with gives insight into the definitions of their situation and theories, how they see the world and who does and does not 'belong' in it. Thus the researcher and the research subjects both get a fuller picture of all the theories in play.*

Met deze kanttekeningen geeft Boog te kennen een voorstander te zijn van actie-onderzoek waarbij altijd expliciet rekening wordt gehouden met de visies van de onderzochten en waarbij zij worden betrokken als een subject in plaats van een object. Gelet op de afstudeerwerkstukken wordt deze mening echter niet gedeeld door de studenten. Zij kiezen er weliswaar voor om praktische problemen op te lossen waar ze zich persoonlijk betrokken bij voelen; ze voeren ten behoeve van hun onderzoek weliswaar gesprekken met de onderzochten; maar ze beschouwen hen vooral als het object van onderzoek. Ze stellen met andere woorden uiteindelijk zelf hun oplossing vast, waarbij ze vooral geïnteresseerd in de vraag wat het effect is van deze handelingshypothese. De studenten komen dan ook meestal in eerste instantie met een praktisch probleem dat ze op willen lossen; zoeken daarna naar een handelingshypothese; en speuren vervolgens pas naar een concrete situatie waarin ze hun oplossing kunnen testen. Ze zijn met andere woorden niet primair gericht op het oplossen van een praktisch probleem binnen een bepaalde situatie van waaruit ze aan de slag willen

gaan, maar richten zich vooral op het oorzaak-gevolg vraagstuk in algemene zin. Gelet op de reacties van de studenten tijdens de colleges kan daar bovendien aan worden toegevoegd dat actie-onderzoek (zoals dat door Boog wordt verwoord) over het algemeen als zeer nuttig wordt gezien, maar vooral wordt gezien als een vorm van ontwikkelingswerk, cq sociaal engagement.

Daarmee komt de vraag naar boven wat de invloed is van mijn participatie binnen het ontwikkelde lesprogramma. Te meer, omdat de onderzoeken van de studenten worden gekenmerkt door mijn eigen visie op onderzoek (pragmatisch; handelingsgericht; testen met behulp van experimentele ontwerpen). Te meer, omdat ik bekend sta als een deskundige vanwege mijn boeken en werkzaamheden op het gebied van de onderzoeksmethodologie en statistiek. Een kwestie die waarschijnlijk óók gewicht in de schaal legt tijdens de methodologische discussies die ik met de studenten en docenten heb gevoerd. Waarschijnlijk is deze invloed groot. Daarmee komt vervolgens de vraag naar boven in hoeverre de studenten daadwerkelijk worden bevrijd binnen het ontwikkelde lesprogramma. Ze leren namelijk eigen keuzes binnen te maken binnen hun onderzoek, maar ze blijven tegelijkertijd “geketend” aan de kennis van de experts die hen begeleiden. Mijn inziens is dit echter positief. Door voortdurend de discussie aan te gaan met de experts leren ze hun keuzes namelijk steeds beter te verantwoorden.

3. Het pragmatische perspectief

Vanuit een pragmatisch perspectief vallen weinig kanttekeningen te plaatsen bij de resultaten van het lesprogramma. Het is wel mogelijk om de resultaten nader te onderbouwen met behulp van extra data. Ten eerste aangaande de beoordeling van de scripties door de wetenschappelijke medewerkers van de universiteit van Groningen en van de universiteit van Utrecht. Het schriftelijke oordeel van dr. B. Boog van de universiteit van Groningen is hiervoor reeds aan de orde gekomen. Dr. P. Selten van de universiteit van Utrecht heeft via een email zijn positieve oordeel herhaald (zie bijlage 9). Zijn oordeel is dat de

scripties zeker niet onderdoen voor academische bachelorthesissen. Ten tweede aangaande de prijzen die de studenten sinds de start van het lesprogramma hebben gewonnen voor het schrijven van de meest beleidsrelevante afstudeerscriptie. Na mijn vertrek op de hogeschool heb ik vernomen dat ook de prijs voor de meest beleidsrelevante afstudeerscriptie van het studiejaar 2006 – 2007 aan één van deze studenten is uitgereikt (zie bijlage 10). Als extra bevestiging van de kwaliteit van deze scripties ontving ik bovendien van een ex-collega een mail met daarin het persbericht dat drie van deze afstudeerscripties worden uitgegeven als een boek (zie bijlage 11). Het zijn aanvullende data, die verduidelijken dat de resultaten van het lesprogramma door het (werk)veld worden gewaardeerd.

4. Het causale perspectief

Hiervoor is reeds geschetst dat de beschrijvingen en bevindingen van deze studie zijn opgestuurd naar 2 docenten en 3 ex-studenten. Hun schriftelijke antwoorden staan weergegeven in bijlagen 12, 13, 14, 15 en 16. Deze laten aan duidelijkheid niets te wensen over. Ze bevestigen het belang van de deskundigheid van de docent; de niet-sturende werkwijze; het gebruik van creatieve technieken; en het discussie stellen van de vooronderstellingen die de studenten hebben. Ze bevestigen bovendien het leerproces dat de studenten doormaken. Of zoals Esther Dekker schrijft:

“Ik heb je stuk met een glimlach gelezen. Ik kreeg het gevoel alsof ik mijn afstudeerjaar weer meemaakte.”

5. Tot slot

Op de kaft staat de zogenaamde Müller-Lyer illusie. Hoewel de beide lijnstukken even lang zijn lijken ze verschillend. Onderzoek laat echter zien dat de Zoeloes beide lijnstukken als even lang ervaren, omdat ze

binnen hun cultuur niet gewend zijn om diepte en lengte in te schatten op basis van hoeken (<http://psycholog.web-log.nl>, 2007).

Zoals dit voorbeeld aantoont is de cultuur van invloed op onze interpretatie van de werkelijkheid. Dat komt ook naar voren uit deze studie. Het ontwikkelde lesprogramma maakt duidelijk dat de studenten de werkelijkheid bekijken door de bril die ze op school is aangeleerd; dat deze interpretatie van de werkelijkheid voor hen een min of meer vaststaand gegeven is; en dat ze nauwelijks in staat zijn om dit denken te doorbreken. Bovendien komt uit deze studie naar voren dat elke poging om dit denken te doorbreken weerstand oproept bij de studenten en dat het een langdurig emotioneel proces is.

Toch zijn deze pogingen tot meerduidige duidingen van de “werkelijkheid” van belang. Pas als de studenten op school expliciet gaan leren om hun huidige denkpatroon ter discussie te stellen en te relativeren kan de door velen beoogde samenleving vorm krijgen. Hierdoor:

- zijn de studenten namelijk beter in staat om innovatieve oplossingen te bedenken voor praktische vraagstukken en daardoor minder meer economische ontwikkeling te bewerkstelligen.
- begrijpen de studenten beter dat sommige medemensen een geheel andere kijk op de wereld hebben; dat een verschillende kijk op de wereld een normale zaak is; en dat leidt tot meer begrip voor elkaar.

Bijlagen

Bijlage 1: Samenwerkende universiteiten en hogescholen binnen E.T.M.

<p>NHTV Breda University of Applied Sciences Att. International Office P.O. Box 3917 4800 DX Breda The Netherlands Tel.nr.: +31 76 53 02 213 Fax.nr.: +31 76 53 02 205</p>	<p>Université de Savoie BP 1104 73011 Chambéry Cédex France tel.nr.: +33 4 79 75 85 85 fax.nr.: +33 4 79 75 84 55</p>
<p>Fachhochschule Heilbronn Fachbereich Touristikbetriebswirtschaft Max Planck Strasse 39 74081 Heilbronn Germany Tel.nr.: +49 71 31 50 42 64 Fax.nr.: +49 71 31 25 24 70</p>	<p>Högskolan Dalarna Institute of Tourism & Travel Research 78188 Borlänge Sweden tel.nr.: +46 23 77 89 39 fax.nr.: +46 23 77 80 50</p>
<p>Universidad Rei Juan Carlos Plaza de Manuel Becerra, 14 28028 Madrid Spain Tel.nr.: +34 91 72 54 600 Fern Barrow Fax.nr.: +34 91 36 10 507 Poole Dorset BH12 5BB</p>	<p>Bournemouth University Dept. of Service Industries Division of Tourism Dorset House, Talbot Campus United Kingdom tel.nr.: +44 1 20 25 95 110 fax.nr.: +44 1 20 25 15 707</p>
<p>Universidade do Algarve Escola Superior de Gestao, Hotelaria e Turismo Estrada da Penha Campus da Penha 8000 Faro Portugal Tel.nr.: +351 289800114</p>	

Bijlage 2: De inhoud van de cursus Creatieve Actie Methodologie

There are two aims in this course: understanding and developing skills. Developing skills means: to understand first *and* to develop the skills later on.

The more specific aim of this course is to:

- a) Understand the historical concepts of “being objective”
- b) Understand the stages and purpose of a research process when using different concepts of “being objective”.
- c) Understand the methodological consequences of the different concepts of “being objective”.
- d) Develop methodological skills for making a problem analysis/ situational analysis.
- e) Develop methodological skills for collecting and analysing theories
- f) Develop analytical skills for making a conceptual framework (narrowing down)
- g) Develop methodological skills for collecting and analysing actions.
- h) Develop analytical skills for selecting actions (narrowing down)
- i) Develop skills for making a research design (the focus is on experimental designs)
- j) Understand different research techniques (interviewing, questionnaires, observation, sampling)
- k) Develop the skills for using several research techniques (triangulation)
- l) Develop the skills for making and analysing basic descriptive statistics
- m) Develop the skills for making and analysing basic statistics about cause and effect.
- n) Develop the skills to write a research-proposal/ project-proposal (including a pre-test, planning of time and financial costs)
- o) Develop the use of academic reference systems.

Vervolg bijlage 2:

On completion of this unit you should be able to:

1. Knowledge and understanding:

- Outline the different general structures/ stages of a research
- Compare and contrast different philosophical / methodological approaches.
- Judge literature and empirical observations from different philosophical/ methodological angles
- Understand the concept of problem analysis/ situational analysis
- Understand the status of theory in different types of research
- Understand the status of actions in different types of research
- Understand techniques for creative thinking (like brainstorming)
- Understand the concept of narrowing down
- Understand research designs
- Understand the concept of triangulation
- Understand methodological techniques (interviewing, questionnaires, observation, sampling)
- Understand basic descriptive statistical techniques
- Understand basic causal statistical techniques
- Understand research proposals (including the pragmatic issues time and costs)
- Understand academic reference systems

2. Professional skills:

- Judge the value of a research report from a philosophical point of view
- Judge the value of a research report from a methodological point of view
- Judge the value of a research report from a statistical point of view

Vervolg bijlage 2:

- Judge the value of a research report from a theoretical/ applied point of view
- Apply techniques for creative thinking
- Make a problem analysis/ situational analysis
- Narrow down and construct a conceptual framework
- Collect and analyse theories/ actions/ secondary data
- Collect data with the aid of several methodologies
- Set up a research design (including statistical analysis)
- Write a research proposal
- Use references accurately

3. Transferable skills:

- Manage your own learning and reflect critically on your development in applied research in terms of situational analysis, literature, interviews, actions, observation, narrowing down, final goal, research questions/ hypothesis, research design, data-collection, data-analysis.
- Develop a critical and analytical attitude towards existing information.

Indicative Content Lectures:

The history of “being objective”

- a. Natural forces
- b. Empiricism and social facts (Süssmilch, Quetelet, Durkheim, Darwin)
- c. The concept of falsification (Wiener Kreis, Popper)
- d. Interpretative research (Nietzsche, Weber, Garfinkel, Wierzbicki, Berger et al.)

Vervolg bijlage 2:

- e. Action research (Nietzsche, Habermas, Klüver et. al., Moser)
- f. Historical context (Kuhn), Anything goes (Feyerabend), Pragmatic (Wittgenstein, Rorty, Goodman, Laudan)

Research structures

- a. Empirical cycle (observation, induction, deduction, testing, evaluation)
- b. Intervention cycle (practical problem, diagnosis, planning, actions, evaluation) (Strien, empirical-analytical research: nomothetic model)
- c. Induction (Verstehen/ Grounded theory and Constant Comparative Method) (Glaser et. al.)
- d. Learning cycle (practical problem, diagnosis, planning, action, evaluation) (action research, idiographic model)

Research stages

- a. Problem and goal (theoretical/ practical)
- b. Describe and analyse the present knowledge
- c. Contribute to the present knowledge without gathering primary data (new ideas; a conceptual framework; select actions)
- d. Decide what extra information will be gathered (a description; testing a theory; testing actions)
- e. Write a research proposal/ project proposal (a + b + c + d + time schedule + financial costs)
- e. Fieldwork
- f. Conclusions, evaluation and recommendations

Academical judgement criteria

- a. Theoretical knowledge (opposite theories; multiple disciplines/ angles)
- b. Empirical knowledge (like: facts and figures; involved parties; similar cases)
- c. Analytical skills (like: situational analysis; judge theories, methodological and statistical issues)
- d. Creativity and being innovative
- e. Standards of academic writing

Vervolg bijlage 2:

Creative Action Methodology

- a. Principles of action-research: dialectic-hermeneutic, philosophy of idealism, pragmatic.
- b. Creative thinking: multiple “theories” to describe a situation
- d. Theories are creative instruments. They generate ideas for actions.
- e. Research stages (practical problem; “theories”; actions; select actions; testing; evaluation
- f. Selection criteria: being pragmatic; normative; innovation, creativity

How to look at Creative Action Methodology?

- a. Theoretical *and* applied (developing “theory”, testing actions)
- b. Interpretative *and* “behind a desk/ creative thinking”
- c. Idiographic and nomothetic
- e. Descriptive *and* causal
- f. Cross-sectional; Intercultural; Comparative
- f. Empirical means: discussing the interpretation of observations
- h. Validity means: prediction validity (no construct validity)

Common requirements in research

- a. inter-subjectivity (agreement about the way(s) in which the empirical world can be interpreted)
- b. Logic
- c. Mini-max principle
- d. Usable knowledge

Discussing “theories”

- a. Operationalisational problems
- b. Container-variables
- c. Spurious correlations
- d. Reversing cause and effect
- e. Counter-examples with variables that are IN the theory
- f. Counter examples with variables that OUTSIDE the theory

Vervolg bijlage 2:

Discussing (statistical) measurements

- a. (Non) obtrusive measurements
- b. Operationalisational problems (predictive validity)
- c. Nominal, ordinal, interval, ratio
- d. Discrete and continuous variables

Collecting primary data: interviewing

- a. Purpose of a scientific interview (discovering “theories”/ actions)
- b. Effects of spatial and social influences on interview results
- c. Effects of type of questions on interview results
- d. Interview framework and types of questions
- e. The concept of laddering
- f. Making notes and interview script
- g. Data analysis (validity, reliability)

Collecting primary data: observation

- a. Participant observation
- b. Researcher roles
- c. Data collection and analysis
- d. Structured observation

Collecting primary data: questionnaires

- a. Purpose and types of a questionnaire
- b. Correlated and not-correlated-items
- c. Types of questions / wording / coding
- d. Design of the survey form and cover sheet
- e. Types of questions/ analysis and effect on statistical analysis
- f. Administration and pilot testing

Analysing statistical data

- a. Data-matrix
- b. Straight counts (central tendency, variance)

Vervolg bijlage 2:

- c. Cross-tabulations
- d. Linear equation and trend-analysis
- e. Normal distribution
- f. Chi-square distribution
- g. Binomial distribution

Research designs

- a. Examples of research designs (experiment, quasi-experiment, longitudinal)
- b. Random sampling and comparable groups
- c. Placebo-effect;
- d. Control groups
- e. Measurement of an effect
- f. Systematic errors and random errors

Sampling

- a. (Non) random samples
- b. Theoretical, empirical, sample population
- c. Calculating sample sizes for cross-tabulations
- d. Calculating sample-sizes for means
- e. Systematical and random errors

Indicative Content Workshops:

Assignment: theoretical choices and building a conceptual framework

Interview-training

Interview-assignment: present and discuss the results

Assignment: present and discuss a questionnaire

Statistical assignments: present and discuss the results

Training SPSS

Vervolg bijlage 2:

Indicative Content Coaching:

Discussing in small groups the paper that you have to make for this course

Discussing with your tutor the paper that you have to make for this course

Requirements:

It is obliged to visit the lectures

It is obliged to visit the workshops

It is obliged to make the assignments before the workshops

Final paper:

You have to make a paper for this course. This paper is a research proposal. You have to hand it in within 3 weeks after the course. If the paper gets a mark of 50 percent or more then you are allowed to implement the research proposal and to write your final paper for your degree.

Bijlage 3: Fragment over operationaliseringsvraagstuk

Inleiding

In dit college staat het operationaliseringsprobleem centraal zoals dat wordt verwoord in de gangbare methodologische literatuur die wordt gebruikt op de universiteiten. Het betreft de methodologische literatuur van auteurs zoals Baarda e.a., 1995; Babbie, 2004; Becker, 1979; Gordon e.a., 1995; Hart H. e.a., 1998; Saunders M. e.a., 2003; Segers, 1977; Singleton A. e.a., 2004; Swanborn, 1984; Veal A, 1997; Zwaan, 1984. Er wordt in dit college overigens *niet* gerefereerd naar deze auteurs. Dat heeft een reden: de opvattingen van de diverse auteurs verschillen amper van elkaar. Er zou telkens naar alle auteurs moeten worden verwezen. Omdat in de gangbare methodologische studieboeken het operationaliseren wordt gesplitst in het definiëringsprobleem en het meetprobleem, wordt deze indeling ook in dit college aangehouden.

Het definiëringsprobleem

Het is kenmerkend voor de gangbare empirisch-analytische traditie dat er wordt gezocht naar algemeen toepasbare definities van begrippen, zoals intelligentie of schoonheid. Er wordt primair gestreefd naar construct-validiteit. In Creatieve Actie Methodologie wordt juist gezocht naar zo verschillend mogelijke definities, die vervolgens stuk voor stuk worden opgevat als creatieve taalkundige instrumenten om acties mee te kunnen bedenken. De gevolgen van de methode die binnen Creatieve Actie Methodologie wordt gebruikt kunnen het beste worden geïllustreerd met behulp van een voorbeeld.

Stel dat een onderzoeker de opdracht krijgt om voor het biermerk "Alco" de potentiële markt in kaart te brengen. Stel bovendien dat deze onderzoeker op creatieve wijze meerdere definities heeft bedacht voor het begrip "potentiële markt". De onderzoeker heeft de volgende definities heeft bedacht:

- Alle kopers van bier dat in dezelfde prijsklasse zit. Naarmate de concurrentie een prijs heeft die verder afwijkt van die van het eigen merk, des te minder behoren de kopers ervan tot de potentiële markt.
- Alle kopers van bier met eenzelfde levensstijl, als de gebruikers van het eigen merk. Naarmate de levensstijl van mensen hier meer van afwijkt, des te minder behoren ze tot de potentiële markt.
- Alle personen in de leeftijd tussen de 15 en 20 jaar, die voor het eerst in aanraking komen met verschillende biermerken.

Door deze definities te bediscussiëren ontstaat meer inzicht in de probleem-“theorie” die aan het onderzoek ten grondslag moet liggen. Als de eerste definitie (de prijs) als uitgangspunt wordt genomen, dan dient in het onderzoek bijvoorbeeld gemikt te worden op het bepalen van prijselasticiteit van de verschillende biermerken; het zoeken naar de marktsegmenten die het gevoeligst zijn voor veranderingen in de prijs; en het ontwikkelen van een wiskundig model om de optimale prijs voor het eigen merk vast te kunnen stellen.

Als de tweede definitie (de levensstijl) als uitgangspunt wordt genomen dan dient in het onderzoek bijvoorbeeld gemikt te worden op het imago van het bedrijf (welke goede doelen worden door het bedrijf ondersteund?); de inhoud van de communicatie (welke boodschap wordt uitgedragen in de advertenties?); en de communicatie-kanalen (worden de advertenties geplaatst in bladen die worden gelezen door de mensen met een bepaalde levensstijl?).

Als de derde definitie (de jongeren) als uitgangspunt wordt genomen, dan worden de kopers van een concurrerend bierdrinker niet tot de potentiële markt gerekend. Bij deze probleem-“theorie” wordt de potentiële markt volledig gevormd door de jongeren die momenteel nog geen bier drinken. Bij deze probleem-“theorie” kan bijvoorbeeld worden gedacht aan het inschakelen van "opinion leaders". Als de "opinion leaders" over kunnen worden gehaald om een bepaald merk bier te gaan drinken, dan kan via hen een groot deel van de potentiële markt worden bereikt.

Door op deze wijze de diverse probleem-“theorieën” te bediscussiëren en ze te relateren aan het succes van de acties die in het verleden zijn ondernomen (in vergelijkbare situaties) ontstaat er contextueel en historisch besef bij de betrokkenen; er ontstaat inzicht in de pragmatische, normatieve, innovatieve en creatieve overwegingen die een rol spelen bij de verschillende probleem-“theorieën”; er wordt een poging gedaan om het cultureel imperialisme te doorbreken; en er wordt meer zicht verkregen op het actie-domein.

Het meetprobleem

Als er is gekozen voor een bepaalde definitie, dan kan worden begonnen met het meetbaar maken van deze definitie. Daarbij wordt met meetbaar maken bedoeld: het vertalen van de definitie in een zo eenduidig mogelijke waarnemingsmethode. Groot (1961) gebruikt hiervoor een zeer passende terminologie. Hij spreekt over het begrip zoals bedoeld (de definitie) versus het begrip zoals bepaald (de objectieve waarneming).

Zowel in de empirisch-analytische traditie als in Creatieve Actie Methodologie wordt gestreefd naar een eenduidige meting. In de empirisch-analytische traditie wordt daarbij primair gestreefd naar construct-validiteit, terwijl bij Creatieve Actie Methodologie wordt gestreefd naar predictieve validiteit. Een eenduidige waarneming geeft echter geen enkele garantie op een bruikbaar onderzoeksresultaat. Zowel de construct-validiteit als de predictieve validiteit kunnen worden aangetast door allerlei andere factoren. Ter illustratie staan hieronder enkele voorbeelden:

Het eerste voorbeeld betreft een onderzoeker die het profiel (leeftijd; de bron van inkomsten; e.d.) in kaart moet brengen van de jongeren in een bepaalde stad, die weggelopen zijn van huis en nu op straat wonen. Stel dat deze onderzoeker heeft besloten om dit profiel te meten door met de jongeren te gaan praten op bepaalde locaties in de stad waarvan bekend is dat ze hier vaak komen. Hoe groot is dan de kans dat deze jongeren eerlijk hun leeftijd zullen vertellen? Misschien zijn ze wel bang dat de

onderzoeker goede connecties heeft met de politie en dat het vertellen van hun èchte leeftijd tot gevolg heeft dat ze opgepakt worden. Laat staan dat ze bereid zijn om bijvoorbeeld hun naam te noemen of de illegale wijze waarop sommigen van hen (noodgedwongen) aan de kost komen. Dit roept enerzijds de vraag op naar de construct-validiteit: wordt het profiel situatie beschreven zoals het is? Het roept anderzijds de vraag op naar de predictieve validiteit: is deze probleem-“theorie” voldoende om acties op te baseren en om zo tot oplossingen te komen?

Het tweede voorbeeld betreft de meting van de werkloosheid in Nederland. Deze werd oorspronkelijk gemeten door de mensen te tellen die zich hadden ingeschreven bij een arbeidsbureau. Omdat velen zich niet inschreven bij het arbeidsbureau werd het aantal werklozen echter voortdurend te laag geschat. Vandaar dat het C.B.S. (Centraal Bureau voor de Statistiek) besloot een andere procedure te ontwikkelen om de werkloosheid vast te kunnen stellen. Vanuit het oogpunt van de empirisch-analytische traditie kan deze wijziging worden beschouwd als een poging om de construct-validiteit te vergroten. Het kan worden beschouwd als een poging om tot een beter beeld te komen van de daadwerkelijke werkloosheid. Vanuit het oogpunt van de Creatieve Actie Methodologie kan deze wijziging worden beschouwd als een poging om tot een probleem-“theorie” te komen die bruikbaar is om acties op te baseren en zo tot oplossingen te komen.

Het derde voorbeeld betreft het kerklidmaatschap in Nederland. Dit lidmaatschap wordt bijgehouden door de gemeente waarin iemand woont. Het probleem is echter dat velen, alhoewel ze allang geen meer lid van een kerk zijn en er in die zin sprake is van ontkerkelijking in Nederland, vergeten om dit door te geven aan de gemeente. Hierdoor is de telling van het aantal mensen dat lid is van een bepaalde kerk voortdurend te hoog. Vanuit het oogpunt van de empirisch-analytische traditie kan de vraag worden gesteld naar de construct-validiteit: in hoeverre wordt door wijze van meten daadwerkelijk nog gemeten hoeveel mensen lid zijn van een bepaalde kerk? Vanuit het oogpunt van de Creatieve Actie Methodologie kan de vraag worden gesteld naar de predictieve validiteit: in hoeverre wordt door deze wijze van meten een

probleem-“theorie” geschetst op basis waarvan het mogelijk is om acties te ondernemen en zo de gewenste situatie te verwezenlijken?”.

Bijlage 4: Fragment over het berekenen van de grootte van de steekproef

I. Het berekenen van de grootte van de steekproef

Een wiskundige formule heeft dezelfde status als een “theorie”. Ook een formule heeft tot doel om de werkelijkheid te beschrijven. Ook bij een formule geldt: de keuze voor een andere formule (een andere “theorie”) leidt tot een ander resultaat. Daarbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan de diverse formules die zijn ontwikkeld voor het berekenen van de kracht van een aardbeving of voor het IQ van een persoon (zie ook Blocksma e.a., 1990).

In de statistische literatuur worden de formules voor het berekenen van de grootte van een aselechte steekproef echter niet verwoord als een “theorie”, maar als een objectieve techniek (zie bijvoorbeeld Nijdam e.a. 1989; Nijdam e.a., 1991; Hays, 1981; Moore e.a., 1994; Buijs, 1994; Levin e.a., 1991; Freund e.a., 1991; Buhrman, 1996; Zwart, 1987; Wijvekate, 1979; Harper, 1991). Dat roept vanuit het oogpunt van Creatieve Actie Methodologie de vraag op of er subjectiverende kanttekeningen te plaatsen zijn bij deze “theorie”. Dat is mogelijk door te bedenken dat deze formules alleen kunnen worden berekend als de onderzoeker *kies*t voor een bepaalde mate van betrouwbaarheid en nauwkeurigheid. In figuur A staat weergegeven waar de verschillende keuzes zoal toe kunnen leiden. In deze figuur staat de grootte van steekproef berekend van een binomiale verdeling bij een gekozen betrouwbaarheid van respectievelijk 80, 90, 95 en 99 procent en een nauwkeurigheid van respectievelijk 5 en 1 procent. De figuur laat zien dat de grootte van de steekproef door deze keuzes varieert van 164 tot en met 16641. Het is met andere woorden afhankelijk van de subjectieve keuzes van de onderzoeker (betrouwbaarheid; nauwkeurigheid) hoe groot de steekproef is. Daarmee krijgt het een manipulatief karakter. Afhankelijk van de gewenste inspanningen (kosten; tijd) kan er namelijk worden gekozen voor een kleinere of grotere steekproef. Het is een “hidden secret of science” dat de keuze voor een bepaalde mate van betrouwbaarheid en nauwkeurigheid niet objectief kan worden verantwoord.

Figuur A: de gevolgen van de keuzes voor de grootte van de aselecte steekproef

Betrouwbaarheid:	Nauwkeurigheid 5 procent	Nauwkeurigheid 1 procent
80 procent	164	4096
90 procent	273	6807
95 procent	385	9604
99 procent	666	16641

Bijlage 5: Fragment over het experimentele ontwerp

Het experimentele ontwerp

In de empirisch-analytische traditie wordt gestreefd naar een nomothetische verklaring. Daarbij wordt gewerkt met de drie causaliteitsvoorwaarden. Er wordt pas gesproken over oorzaak en gevolg als aan de volgende drie voorwaarden is voldaan (Swanborn, 1984; Fabert e.a., 1980; Babbie, 1992; Cook e.a., 1979).

- De oorzaak moet vooraf gaan aan het gevolg
- Er moet een statistisch verband zijn tussen oorzaak en gevolg
- Het statistische verband mag niet worden veroorzaakt door een andere variabele

Fabert e.a. (1980) benadrukken in dit verband het productieve karakter van een oorzaak-gevolg relatie: er is pas sprake van oorzaak en gevolg als door het variëren van de oorzaak (bijvoorbeeld het aantal ooeivaars) het gevolg kan worden beïnvloed (bijvoorbeeld het aantal kinderen). Fabert e.a. geven daarmee te kennen dat er een actie nodig is om een oorzaak-gevolg relatie vast te kunnen stellen.

Deze opvattingen uit de empirisch-analytische traditie sluiten aan bij Creatieve Actie Methodologie en is terug te vinden in het onderzoeksontwerp van het experiment. Zowel in de empirisch-analytische traditie als in Creatieve Actie methodologie gaat de voorkeur uit naar experimenten waarin wordt gepoogd om na te gaan in hoeverre een bepaalde actie onder verschillende omstandigheden hetzelfde resultaat oplevert. Heeft het gebruik van een bepaald medicijn bijvoorbeeld het gewenste effect? Heeft voorlichting over veilig vrijen bijvoorbeeld het gewenste effect?

In de empirisch-analytische traditie wordt voor het testen van een oorzaak-relatie gebruikt gemaakt van de “theorie” over het ontwerpen van een onderzoek (zie ook Swanborn, 1984; Cook e.a., 1979; Zwaan, 1984; Hagedoorn e.a., 1980). Het is echter de vraag of de “theorie” over het ontwerpen van een onderzoek efficiënt is. In deze “theorie” wordt geprobeerd om klinisch te werk te gaan: er wordt geprobeerd om *de*

oorzaak van een verschijnsel op het spoor te komen door te controleren op mogelijke interveniërende variabelen. De praktijk laat echter zien dat het onmogelijk is om te controleren op alle interveniërende variabelen (zie ook het college over het probleem van de onderdeterminatie). Bovendien wordt hierdoor geen inzicht verkregen in de robuustheid van een actie: de mate waarin een actie onder verschillende omstandigheden het gewenste effect heeft. Vanuit het oogpunt van efficiëntie lijkt de voorkeur dan ook uit te gaan naar het natuurlijke experiment: in de dagelijkse praktijk nagaan of een actie het gewenste resultaat oplevert, ondanks de aanwezigheid van vele interveniërende variabelen. Met daarbij de volgende kanttekening: Als een natuurlijk experiment wel of niet het gewenste resultaat oplevert, dan kan dit zijn veroorzaakt door één of meer interveniërende variabelen. Er wordt pas meer zekerheid verkregen over het effect van een actie als het natuurlijke experiment onder verschillende omstandigheden meerdere keren wordt herhaald.

Concluderend kan worden gezegd in de empirisch-analytische traditie de “theorie” over het ontwerpen van een onderzoek wordt opgevat als *de* wetenschappelijke methode om oorzaak en gevolg te toetsen. In Creatieve Actie wordt deze “theorie” gezien een *mogelijke* manier om oorzaak en gevolg te toetsen. In Creatieve Actie Methodologie is er ook veel ruimte voor het natuurlijke experiment.

Bijlage 6: Fragment over interviewen en enquêteren

Interviewen en enquêteren

Onderzoekers verzamelen data. Volgens sommigen is dat een objectiverende activiteit, maar vanuit wetenschapsfilosofisch oogpunt kunnen daar vraagtekens bij worden geplaatst. Vanuit een wetenschapsfilosofisch oogpunt zijn de data een “theorie”. Ze vormen “slechts” een representatie van de manier waarop we de werkelijkheid ervaren. Het is bovendien een representatie van de werkelijkheid die we aan elkaar proberen uit te leggen met behulp van de taal.

In dit college wordt ingegaan op de onderzoekstechnieken waarbij expliciet gebruik wordt gemaakt van de complicerende factor taal, zoals het interview en de enquête. Daarvoor is gebruik gemaakt van de hiervoor reeds genoemde gangbare methodologische studieboeken, maar er is ook gebruik gemaakt van de meer gespecialiseerde literatuur op het gebied van interviewen (zoals Heritage, 1984; Vrolijk, 1991; Baarda e.a., 1996; Emans, 1990; Pike, 1967; Have, 2004; Cicourel, 1964; Schwartz e.a., 1979; Jansen e.a., 1998; Meulenberg, 1995; VOI, 1987; Schamphelre, 1989; Sande, 1986; Best e.a., 1990).

In de gangbare methodologische studieboeken op het gebied van interviewen en enquêteren wordt over het algemeen gestreefd naar construct-validiteit. Als er echter wordt gekeken naar de meer gespecialiseerde literatuur, dan ontstaat er een iets genuanceerder beeld. Zo spreekt Emans (1990) over cognities (keninhouden). Hij stelt dat het antwoord van een respondent altijd een cognitie is. Het antwoord heeft geen betrekking heeft op een feit of het gedrag, maar op het idee dat de geïnterviewde daarover heeft. Zo onderscheidt Pike (1967) emic en etic. Emic heeft betrekking op de interpretatie van de werkelijkheid door de ogen van de onderzochten zelf. Etic heeft betrekking op de interpretatie van de werkelijkheid vanuit de ogen van een buitenstaander. Zo stellen Heritage e.a. (1984) dat mensen d.m.v. de taal-interactie proberen om het eigen gedrag te begrijpen; dat van anderen te begrijpen; en dat er moet worden gepoogd om na te gaan welke gespreks-technieken (procedures)

mensen gebruiken om dat voor elkaar te kunnen krijgen. Welke gespreks-technieken gebruiken mensen bijvoorbeeld om elkaar duidelijk te maken dat ze een telefoongesprek willen gaan beëindigen? Laten ze stiltes vallen? Maken ze gebruik van bepaalde klanken, zoals “hmm”? Zo stelt Have (2004) dat erg lastig kan worden vastgesteld in hoeverre deze gespreks-technieken (procedures) algemeen geldig zijn. Zo stelt Cicourel (1964) dat een onderzoeker moet proberen om een model te ontwikkelen dat aansluit bij het perspectief van de actoren; het perspectief van de interviewer; en de manier (rules) waarop deze betekenissen tot stand komen. Deze voorbeelden illustreren ten eerste dat er in de meer gespecialiseerde literatuur veel aandacht is voor het idee dat iedereen een andere interpretatie van de werkelijkheid kan hebben. Deze voorbeelden illustreren ten tweede dat er in de meer gespecialiseerde literatuur meer aandacht is voor het instrumentele karakter van de taal. Zo wordt in de conversationele analyse gezocht naar de gespreks-technieken (acties; procedures) die mensen hanteren om met elkaar te kunnen communiceren en wordt nagegaan in hoeverre deze algemeen geldig zijn.

Deze voorbeelden laten zien dat het werk van sommige auteurs binnen Creatieve Actie Methodologie past. In het werk van deze auteurs wordt namelijk nagegaan hoe een bepaalde taaluiting (actie) wordt geïnterpreteerd; wat het effect is van deze taaluiting (pragmatisme); en in hoeverre dit effect algemeen geldig is. De auteurs die zich met dergelijke vraagstukken bezig houden zijn vooral te vinden in de etnomethodologie en de antropologie. Voorbeelden uit de etnomethodologie zijn hiervoor reeds aan bod gekomen. Dit betreft het werk van auteurs zoals Garfinkel; Cicourel; Heritage; en Have. Een voorbeeld uit de antropologie betreft het werk van Morris (1982) op het gebied van de non-verbale communicatie. Zo schrijft Morris (vertaalde uitgave):

“Als een Amerikaan wil aangeven dat iets in orde is, prima, mooi, voortreffelijk is, steekt hij zijn hand op en sluit de duim en wijsvinger van die hand tot een cirkel. Dit teken heeft voor hem uitsluitend deze betekenis (even verderop schrijft Morris) In Japan is het bijvoorbeeld het gebaar voor geld. In Frankrijk betekent het ‘nul’ of ‘waardeloos’. Op Malta betekent het dat iemand een ‘poofstah’ is, een homoseksuele man. Op Sardinië en in Griekenland is het een obscene gebaar of een belediging”

“Over de hele wereld trekken mensen snel even de wenkbrauw op als ze iemand groeten. Hoewel geen onomstotelijk bewijs, is deze universele verbreiding wel een sterke aanwijzing dat deze beweging aangeboren is.”

“De boezemgreep. De handen vormen in de lucht een kom alsof ze de borsten van het meisje vasthouden en bevoelen. Dit zeer doorzichtige gebaar is in Europa en ook elders niet ongevoel “.

Hoewel er aanknopingspunten zijn, is er geen literatuur gevonden waarin er expliciet naar wordt gestreefd om meerdere beschrijvingen van de werkelijkheid te vinden. In die zin onderscheidt Creatieve Actie Methodologie zich blijkbaar van de bestaande opvattingen over interviewen en enquêteren. Vanuit het oogpunt van Creatieve Actie Methodologie wordt hier daarom onderscheid gemaakt tussen een “theorie”-sturende en een “theorie”-diversificerende methode om vragen te stellen. Als een onderzoeker een variabele ter sprake brengt, dan wordt hier gesproken over een “theorie”-sturend onderzoek. Hierbij kan worden gedacht aan een onderzoeker die gebruik maakt van een gestructureerde vragenlijst of item-lijst (bijvoorbeeld prijs; kwaliteit; kleur). Door op deze wijze variabelen aan te dragen gaan ze een rol spelen in het hoofd van de onderzochten. Er wordt invloed uitgeoefend op de “theorie” van de onderzochten en er bestaat het risico op een self fulfilling prophecy: het risico bestaat dat de respondenten over het algemeen van mening zijn dat de genoemde variabelen van invloed zijn op de onafhankelijke variabele. Sterker nog: als de onderzoeker een andere item-lijst had gebruikt, dan bestaat het risico dat de respondenten over het algemeen van mening zijn dat deze andere variabelen van invloed zijn op de onafhankelijke variabele. Er bestaat met andere woorden een risico dat de aangedragen variabelen juist blijken te zijn (zie ook het college over beschrijven en verklaren).

Als een onderzoeker “theorie”-diversificerend te werk gaat, dan wordt er gezocht naar alternatieve beschrijvingen en verklaringen. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan een onderzoeker die in de literatuur reeds vijf verklaringen heeft gevonden voor koopgedrag, maar dit aantal probeert te vergroten door potentiële klanten te interviewen. Deze onderzoeker zal tijdens het interview de reeds bekende verklaringen (items) niet ter sprake moeten brengen. Als de onderzoeker dat wèl doet, dan gaat de respondent namelijk op dezelfde manier denken als de onderzoeker, terwijl er juist wordt gestreefd naar het omgekeerde. Er wordt naar gestreefd om de respondent op een andere manier te laten denken (dialectiek) en zo op het spoor te komen van alternatieve verklaringen (zodat het totale scala aan verklaringen op een later tijdstip kan worden ingezet als een creatief instrument). Bij “theorie”-diversificatie wordt met andere woorden dezelfde werkwijze gevolgd als bij het vrije attitude interview: de respondent krijgt de vrijheid om zelf het verloop van het gesprek te bepalen. Bij “theorie”-diversificatie probeert de onderzoeker echter bewust om elke mate van sturing tegen te gaan. Bovendien probeert de onderzoeker bewust om de respondenten alternatieve beschrijvingen en verklaringen aan te laten dragen. Hieronder worden enkele technieken beschreven die daarvoor kunnen worden ingezet (met daarbij kanttekening dat er altijd enige mate van sturing is tijdens een interview):

a) De niet-rationaliserende vraag.

Bij “theorie”-diversificatie zoekt de onderzoeker naar alternatieve beschrijvingen en verklaringen. Vandaar dat er bij “theorie”-diversificatie wordt geprobeerd om rationaliserende vragen te vermijden. Het effect van een rationaliserende vraag wordt beschreven door Vrolijk (1991), waarbij wordt verwezen naar voorbeelden als:

- Wat is uw mening over ... ?
- Wat denkt u van ?

Stel dat aan iemand wordt gevraagd: Hoe denkt u over het journaal op de televisie? Deze vraag werkt rationalisatie in de hand. Het werkt antwoorden in de hand als: ze zouden wel eens wat vaker positieve berichten mogen uitzenden; ze leggen de kwesties goed uit; ze besteden veel te weinig tijd aan elk item. Het zijn voor de liggende antwoorden, die de onderzoeker ook op andere manieren kan achterhalen (logisch nadenken; literatuur raadplegen). Dit kan worden opgelost door de vraag zodanig te formuleren, dat er meer ruimte is voor associatieve antwoorden. Daarbij kan worden gedacht aan vragen als:

- Wat roept bij u op?
- Hoe beleeft u ?

Stel dat aan iemand wordt gevraagd: Wat roept het journaal op de televisie bij u op? Deze vraag werkt antwoorden in de hand als: ik wordt er moedeloos van, want de hele wereld draait om geld; vooral de stem van de presentator roept elke dag opnieuw ergernis bij me op; het journaal roept op een gevoel van rust bij me op, omdat ik de hele dag werkt en dan even lekker voor de televisie hang. Deze manier van vragen werkt in de hand dat de respondent een associatief antwoord geeft. Deze manier van vragen appelleert met andere woorden meer aan het onderbewustzijn en biedt daardoor meer aanknopingspunten voor het vinden van alternatieve beschrijvingen en verklaringen.

b) Doorvragen.

Een van de meest gehoorde kreten is: bij interviews wordt doorgevraagd. Maar wat wordt bedoeld met doorvragen? Wat is het doel hiervan? Op zichzelf genomen is doorvragen een eenvoudige zaak: de respondent wordt simpelweg verzocht om een nadere toelichting te geven. Daarbij kan worden gedacht aan vragen, zoals:

- Kunt u dit nader toelichten?
- Hoe bedoelt u?
- Kunt u dat uitleggen?

Het doorvragen heeft binnen Creatieve Actie Methodologie echter niet alleen tot doel om een nadere uitleg te verkrijgen van de respondent. Het heeft ook tot doel om de respondent zich bewust te laten worden van de zaken, die onbewust aanwezig zijn. Daarbij wordt er ten eerste naar gestreefd om op het spoor te komen van alternatieve beschrijvingen en verklaringen. Daarbij wordt er ten tweede naar gestreefd om tot eenduidigheid te komen. Dit wordt geïllustreerd In het onderstaande voorbeeld. Het betreft een interview met een 25 jarige vrouw waarin wordt gesproken over de angst voor mannen. Een gedeelte uit dit gesprek verliep als volgt:

Interviewer:	U zegt dat er mannen zijn die iets uitstralen dat angst bij u oproept. Kunt u dit iets nader toelichten?
Respondent :	Nou nee, eigenlijk niet. Er is gewoon iets dat angst bij me oproept.
Interviewer:	Maar er moet dan toch iets zijn waardoor u dit angstgevoel krijgt.
	Wat is dat? Waardoor wordt de angst opgewekt?
Respondent:	Nou ja, gewoon! Hoe ze eruit zien. Hoe ze zich gedragen!
Interviewer:	Maar als de ene man angst bij u oproept en de andere niet, dan moet er toch een verschil zijn tussen deze mannen. Kunt u toelichten wat dit verschil is? (1)
Respondent:	Nee! Ik zou het niet weten.
Interviewer:	Kunt u zich een situatie herinneren waarin een man veel angst bij u heeft opgewekt?
Respondent:	Ja hoor! Zeer goed zelfs
Interviewer:	Doe u ogen eens dicht en probeer deze situatie voor de geest te halen. Neem hiervoor rustig de tijd en probeer vervolgens om aan te geven wat u het meest beangstigende in deze situatie. (2)
Respondent:	Het zijn de ogen! Ik zie het duidelijk voor me. Hij heeft hele gemene ogen. (3)
Interviewer:	Concentreer u op de ogen. Neem weer rustig de tijd. Wat is het verschil met normale ogen?
Respondent:	Het zijn varkensogen. Van die kleine pupillen, weet u wel? (4)
Interviewer:	Kunt u zijn ogen nog verder beschrijven?
Respondent :	Hij heeft ze samengeknepen. Hij lijkt wel een chinees potdorie!
	Verder zie ik geen verschil met normale ogen (3 en 5)
Interviewer:	Probeer de situatie weer eens als geheel voor te stellen. Dus de ogen een moment te vergeten. Zijn er verder nog zaken
	die u beangstigen?
	enzovoorts, enzovoorts.

In dit interview heeft de respondent in eerste instantie geen idee wat haar angstig maakt. De interviewer gaat daarom doorvragen en doet dit aan de hand van verschillende hulpmiddelen. Ten eerste het herhalen van de vraag (zie 1 in het interview). Dit blijkt echter niet te werken en daarom wordt een tweede hulpmiddel in de strijd gegooid. Dat is de incident-methode (zie 2 in het interview): de respondent wordt verzocht om zich

een bepaalde situatie voor de geest te halen. Deze methode lijkt vruchten af te werpen. De respondent weet nu namelijk aan te geven dat vooral de ogen haar beangstigen. Ze gebruikt hiervoor echter een abstracte uitdrukking. Ze spreekt namelijk over “gemene ogen” (zie 3 in het interview). Daarmee komt de vraag naar boven: is er een eenduidige operationalisatie van dit begrip? De onderzoeker vraagt daarom door op dit onderwerp en de respondent geeft te kennen dat de pupillen een rol spelen: als de man zijn ogen samenknijpt, dan wekt dat angst bij haar op (zie 4 en 5 in het interview).

Is er sprake van een succesvol interview? Dat hangt af van het antwoord op de volgende vragen. Is de onderzoeker op het spoor is gekomen van een alternatieve verklaring of was deze reeds bekend (was de “theorie” dat de manier van kijken angst opwekt reeds bekend)? Heeft het onderzoek een eenduidig beeld opgeleverd of is het abstract gebleven (is het samenknijpen van de ogen een eenduidige operationalisatie van de manier van kijken)? Is de onderzoeker op het spoor gekomen van een actie die kan worden getoetst (kan er in verschillende contexten worden nagegaan of het samenknijpen van de ogen angst oproept)?

c) Enkele associatie-technieken.

In Creatieve Actie Methodologie wordt tijdens een interview bewust geappelleerd aan het onderbewustzijn van de respondenten om op het spoor te kunnen komen van alternatieve beschrijvingen en verklaringen (zie ook punt a). Een instrument dat hiervoor kan worden ingezet is associatie. Vandaar dat hieronder enkele van deze associatie-technieken worden besproken. Ze zijn veelvuldig terug te vinden in de meer gespecialiseerde methodologische literatuur op het gebied van interviews.

- Vrije associaties: de respondent wordt gevraagd om te associëren, waarbij het er niet toe doet of het antwoord betrekking op heeft. Daarbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan de volgende vraag:

Ik ga u een lijst met woorden voorlezen. Noem telkens het eerste woord dat bij u opkomt. Het maakt niet uit welk woord dat is. Probeer om zo snel mogelijk te antwoorden

- Partner
 - Wasmachine
 - Angst
 - Liefde
 - Veiligheid
 - Sex
 - Fiets
 - Bloem
 - Enzovoorts
- Geleide associaties: de respondent wordt gevraagd om te associëren en om daarbij binnen bepaalde antwoordcategorieën te denken. Daarbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan de volgende vraag:

Ik ga enkele type mensen beschrijven. Noem het eerste merk wasmiddel dat bij u opkomt, na het horen van deze beschrijving:

- Jong en arrogant
 - Arm, heeft veel kinderen
 - Een intellectueel
 - Avontuurlijk, van middelbare leeftijd
 - Enzovoorts.
- Het afmaken van zinnen. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan zinnen als:
- Een Opel rijder is gekleed in
 - Een vrouw op een motor. Zij is
 - De Heineken-drinker is
 - U ontmoet een vrouw met een echtscheiding achter de rug. Zij is

- De tekstballon (speech bubbles). De respondent krijgt een plaatje te zien waarop iemand of iets staat afgebeeld met een tekstballonetje erboven. De ballon is echter leeg en aan de respondent wordt gevraagd om deze in te vullen. Er kan hierbij bijvoorbeeld worden gedacht aan een plaatje van een aap in een dierentuin, die iets zegt tegen de bezoekers (Zullen we ruilen van plaats?).
- Personificatie. Hierbij wordt de respondent gevraagd om zich dingen voor te stellen als een mens. Bijvoorbeeld:
 - o Als deze school kon praten. Wat zou ze zeggen?
 - o Als uw fiets een mens was en kon praten, wat zou hij dan tegen u zeggen?

Bijlage 7: Een voorbeeld van een onderzoek (1)

Structurele afname stress door escapisme

Janine Cornelis (samenvatting bachelor scriptie)

Samenvatting

Stressgevoelens zijn aan de orde van de dag. Niet alleen bij volwassenen, maar ook bij kinderen. 80% Van de Nederlanders met een baan en 68% van de Nederlandse kinderen ervaren gevoelens van stress. Dit heeft gevolgen voor zowel de fysieke als de mentale gesteldheid van de mens. Huidige therapieën gericht op een individu suggereren dat de oorzaak gezocht kan worden bij de persoon zelf. Hier lijken echter geen aanwijzingen voor te vinden. Stress lijkt juist structureel veroorzaakt te worden door onze Westerse manier van denken en leven en vindt daarin een culturele en maatschappelijke oorzaak. Onderzoek binnen de creatieve actiemethodologie wijst uit dat de oplossing hiervan gevonden lijkt te kunnen worden in escapisme.

Meer dan 95% van de Nederlandse organisaties kampt met werkstress

Novum 22-10-2004

80% van de werkende Nederlanders ervaart stress op het werk

Novum 13-05-2004

Dagelijks lopen Nederlandse bedrijven zes miljoen euro mis wegens ziekteverzuim door stress.

Novum 22-10-2004

Door vermindering van de werkdruk heeft de politie Nederland het ziekteverzuim de afgelopen drie jaar met 30% laten dalen. Dit heeft de organisatie 41 miljoen euro bespaard

NOS nieuws 06-06-2005

Tweederde van alle Nederlanders met een baan droomt er van droomt om zo snel mogelijk te stoppen met werken.

Novum 24-03-2004

1. Rationale

Toen het verschijnsel stress begin deze eeuw voor het eerst bestudeerd werd door Dr. Selye werd het benoemd als het *Algemeen aanpassingssyndroom*. Selye nam waar dat mensen minder gezond waren en meer ongemak toonden als ze gedwongen werden om veranderingen te maken in hun levenswijze en omgeving²⁰.

In 1967 kwam nieuw onderzoek naar stress door Holmes en Rahe, die zowel de aanwezigheid van stress in verschillende situaties, alsmede gevolgen van stress op de gezondheid van mensen, aantoonde met de Social Readjustment Rating Scale (SRRS)²¹. Ook hieruit bleek: hoe groter de vereiste verandering die een persoon moet maken, hoe groter de stress²². Inmiddels is stress in de hele westerse samenleving bekend en wordt het door de Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) een “wereldwijde epidemie” genoemd²³.

Diverse onderzoeken met verschillende invalshoeken wijzen uit dat stressgevoelens bij het merendeel van de Westerse bevolking, geïnitieerd door een variëteit aan uiteenlopende specifieke situaties, aanwezig is. Ondanks dat in het onderzoek van Holmes en Rahe werkgerelateerde situaties pas vanaf de achtste rangplaats in de SRRS voorkomen, zijn tegenwoordig werkgerelateerde situaties belangrijke stressoren geworden.

Volgens de universiteit van Nottingham is stress in Europa verantwoordelijk voor 50 tot 60 procent van de verloren werkdagen²⁴ en lopen Nederlandse bedrijven op jaarbasis anderhalf miljard euro mis wegens ziekteverzuim veroorzaakt door stress. In de praktijk wordt het percentage stressslachtoffers nog altijd onderschat. In een onderzoek, dat gehouden werd onder 357 personeelsmanagers en 140 bedrijfsartsen,

²⁰ Dr. J. Lamar Freed, (bron: www.fysiotherapie.nl / www.lamarfreed.net)

²¹ www.nrc.nl

²² Dr. J. Lamar Freed, (bron: www.fysiotherapie.nl / www.lamarfreed.net)

²³ www.krauthammer.nl

²⁴ www.krauthammer.nl

schreven de personeelsmanagers 12% van het ziekteverzuim toe aan stress, terwijl de bedrijfsartsen het op 35% vaststelden²⁵.

Blauw Research²⁶ toonde in 2004, in samenspraak met een onderzoek van CenterParcs, aan dat 80% van de Nederlanders met een baan stress op het werk ervoeren. Hoge werkdruk werd bij beide onderzoeken als hoofdoorzaak aangeduid. Daarnaast resulteerde het onderzoek, dat onder 13.000 Nederlanders, Belgen en Duitsers gehouden werd, in de conclusie dat ál deze nationaliteiten op dat moment meer gestresst waren als het jaar daarvoor.

Binnen onderzoek van Stepstone onder Europese werknemers gaf dan ook 52% van de Nederlanders aan graag per direct de baan op te willen zeggen om “leuke” dingen te gaan doen. 14% Gaf zelfs rechtstreeks aan hun baan op te willen zeggen om van de dagelijkse stress af te zijn²⁷.

Typerend is dat bij onderzoek van Burnin.nl, een onafhankelijk kenniscentrum over stress en burnout, naar voren kwam dat 77% van de Nederlandse vakantiegangers zich na hun vakantie niet weer voldoende uitgerust voelde om weer aan het werk te gaan. Redenen waren te hoge verwachtingen van de vakantie en de reis naar de bestemming toe, die beide op zichzelf alweer tot stress leiden.

Daarnaast blijken stressklachten op vakantie vaak verergerd te worden doordat mensen hun stressvolle baan op vakantie niet los kunnen laten. Zéér typerend is dat tegen het einde van de vakantie vaak weer stressgevoelens optreden bij het idee dat men weer een heel jaar moeten werken. Een vicieuze cirkel waardoor men dus eigenlijk nooit van de stress afkomt²⁸.

Buiten werkgerelateerde factoren spelen ook andere factoren een rol, zoals onder andere het verlies van personen of problemen in

²⁵ Novum 22-10-2004

²⁶ Novum 13-05-2004

²⁷ Novum 24-03-2004

²⁸ Novum, 12-09-2004

relatieverbanden (SRRS van Holmes en Rahe)²⁹. Bovendien is er een veelvoud aan indicatoren die aangeven dat stress niet pas bij de volwassenheid haar intrede doet.

Hoofdoorzaken kinderstress zijn ouders (+50%) - huiswerk (+50%) -
vrienden (+/- 50%) - geld(+25%)

TNS Nipo

50% van de basisschoolkinderen wordt wel eens te worden gepest, waarvan
8% met vaste regelmaat.

Samson groep

Cijfers problemen binnen regulier basisonderwijs: taakwerkhoudings-
problemen (37%) – sociaal- emotionele problemen (35%) – cognitieve
problemen (10%) - fysieke problemen (7%)

Centrum Leermiddelen Utrecht

onderzoek in opdracht van het ministerie van OC&W 2004

TNS NIPO voerde in 2003 onderzoek uit naar stressgevoelens bij kinderen in Nederland, Frankrijk, Duitsland, Italië, Zweden, het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten. Dit onderzoek toonde aan dat in Nederland gemiddeld 68% van de kinderen tussen de 6 en 15 jaar stressgevoelens ervoeren. Hierbij zette Nederland, in vergelijking met andere landen, bijna het hoogste percentage van kinderen met stressgevoelens weg. Een oorzaak hiervoor is dat in de vrije-tijd steeds meer activiteiten als verplichtingen worden ingebouwd en dat de vrije tijd steeds meer wordt gepland³⁰.

Daarnaast is de maatschappij, ook in vrije tijd, vaak gericht op het behalen van succes en worden verwachtingen gesteld aan mensen

²⁹ www.nrc.nlH, Holmes en Rahe

³⁰ Sire, Stichting Ideële reclame

(muziekles, sport, e.d.). Orthopedagoog Drs. Nieuwenbroek en de Franse kinderpsychologe Gisèle Georges geven aan dat zowel te hoge als te lage verwachtingen kunnen leiden tot grote druk en sociale, cognitieve en fysieke faalangsten. Georges spreekt in dit verband over de school- en sportprestaties. Het is dan ook opvallend dat veel faalangstige kinderen uit gezinnen komen en in groepen zitten, waarvan de ouders en leerkrachten juist alles voor de kinderen over hebben ³¹.

Adultomorfisme is dan ook een redelijk nieuwe term die bij de huidige Westerse samenleving past. Deze term heeft betrekking op het verschijnsel dat grote mensen kinderen vaak als kleine volwassenen zien³². Orthopedagoog Drs. Nieuwenbroek geeft aan dat volwassenen kinderen vaak taken en verantwoordelijkheden geven die niet bij hun leeftijd passen. De druk die hierdoor op kinderen komt te liggen is groot, want in deze context is niet lukken bijna onmogelijk: *Mislukken kan en mag niet*³³.

³¹ Bron: A. Nieuwenbroek: Mislukken mag!

³² Bron: R. de Groot: Kinderen en Spel

³³ Bron: A. Nieuwenbroek: Mislukken mag!

110.000 kinderen en jongeren werden in 2004 mishandeld
Metro, 17-11-04

Jaarlijks worden zo'n 74.000 kinderen mishandeld of verwaarloosd
Chris Hulplijn

400.000 Nederlandse kinderen lijden aan een chronische ziekte
Sterrekind

1.000.000 kinderen in Nederland groeien op in een gezin met
verslavingsproblemen
Trimbos Instituut

Ieder jaar zijn ongeveer 33.000 kinderen betrokken bij een echtscheiding
ANP nieuws 23-03-2006

Jaarlijks verliezen 16.000 tot 18.000 kinderen geheel of grotendeels het
contact met één van hun ouders door scheiding
Altena, juridisch publicist / ANP nieuws 23-03-2006)

In 2005 was het aantal kinderen dat op de wachtlijst van de jeugdzorg
stond, binnen één jaar, met 38% gestegen naar 10.000 hulpbehoevende
kinderen
NOS Nieuws 14-03-2006

Stress als gevolg van deze constante (prestatie-)druk manifesteert zich in de steeds drukker wordende levens van Westerse mensen. Sennett, Lasch en Lodewijks-Frencken duiden op de narcistische trekken van de Westerse samenleving. Volwassenen bezitten ideaalbeelden van kinderen en vormen de aan hen toevertrouwde kinderen zoals zij dat willen. Van der Teems geeft aan dat het "opjagen van kinderen" een narcistische eigenschap is die in onze samenleving sterk terug te vinden is. Zij duidt hiermee op de drang kinderen zo jong mogelijk, zoveel mogelijk kennis aan te bieden om hun geest te verrijken. Kennis die tegenwoordig op een veelvoud aan terreinen voor handen is zoals muziek, kunst, sport, literatuur en amusement ³⁴. Donald Baker, alsmede het Centrum voor Spelmethodiek, benadrukken in dit verband dat we tegenwoordig in een

³⁴ Bron: I. van de Teems: Spel en spelen, plaats, functie en visies

drukke, chaotische tijd leven, waarin kinderen overvoerd worden door een veelvoud aan indrukken en prikkels ³⁵.

2. Oorzaken en gevolgen van stress

Verzekeringsmaatschappijen Ohra en Delta Lloyd gaan op proef een jaarlijkse gezondheidstest aanbieden voor werknemers. Deze test is gericht op vroegtijdige aanpak van gezondheidsproblemen van de werknemers binnen het bedrijf. Hierbij wordt stress, samen met hartproblemen en de ziekte kanker, genoemd als meest noodzakelijk te voorkomen gezondheidsproblemen bij werknemers ³⁶.

Er zijn inmiddels meerdere medische resultaten die aantonen dat stress invloed uitoefent op de fysieke gesteldheid. Zo is aangetoond dat vrouwen die langdurig stress ervaren een verminderde kans hebben op een succesvolle IVF/behandeling ³⁷. Daarnaast is door onderzoek bewezen dat stress tijdens de zwangerschap schadelijk is voor het ongeboren kind ³⁸. Onderzoek van Amsterdam Born Children And Their Development ondertekende dat stress tijdens de zwangerschap invloed kan hebben op lichamelijke processen bij de vrouw, die weer gevolgen hebben op de ontwikkeling van het ongeboren kind. Daarnaast toonde het onderzoek aan dat een hoge werkdruk bij de zwangerschap de kans op zwangerschapsvergiftiging verhoogt ³⁹.

Een ander betoog komt uit de hoek van de signaleringscommissie Kanker van KWF-kankerbestrijding. Zij werken met spoed aan een snellere vaststelling en behandeling van vormen van kanker. De huidige wachttijden voor diagnose en behandeling leiden tot stress bij de patiënten en daarmee tot verdere achteruitgang van hun gezondheid,

³⁵ Bron: D. Baker: Spelend wijs, de rol van het spel in de ontwikkeling van het kind

³⁶ NOS nieuws 12-01-2006

³⁷ www.nieuws.nl 25-08-2004

³⁸ www.nieuws.nl 25-07-2004

³⁹ Bron: NRC 03-04-2006

conditie en welbevinden⁴⁰. Ook na de orkaanramp Katrina in de Verenigde Staten in 2005 gaven deskundigen aan dat de stress die deze ramp bij mensen veroorzaakte de dood van vele reeds zieke of oude mensen heeft bespoedigd⁴¹.

Het UMC Utrecht wijdde in januari 2005 een symposium aan de vraag of chronische aandoeningen bij kinderen het gevolg kunnen zijn van te hoge verwachtingen en te hoge druk die op kinderen rust. Ook wordt de mogelijkheid opengelaten dat kinderen zoveel prikkels binnenkrijgen dat deze niet allemaal verwerkt kunnen worden. Het UMC heeft aanleiding te denken dat door deze overstimulering (en dus stress) het verwerkingsproces in de hersenen ontspooit⁴².

Daarnaast blijkt uit cijfers van de Jeugdzorg dat kinderen steeds meer gedragsproblemen en gedragsafwijkingen krijgen zonder dat hier een duidelijke oorzaak voor aangewezen kan worden. Dit duidt op het belang van stress, maar is ook een indicatie dat stress veroorzaakt zou worden door onze manier van denken en leven. Het duidt er dan op dat het vooral een culturele oorzaak heeft. De studies over werkdruk en over de verwachtingen die aan mensen worden gesteld in hun vrije-tijd (zie hiervoor) bevestigen dit beeld. In januari 2003 verscheen in het Brits medische tijdschrift *The Lancet* een studie van Zweedse onderzoekers waaruit bleek dat kinderen die opgroeien in éénoudergezinnen meer psychische klachten hebben, vaker zelfmoord plegen en sneller verslaafd raken dan kinderen die wonen bij twee oudergezinnen⁴³. Dit duidt erop dat stress ook wordt veroorzaakt door structurele factoren.

Het gegeven dat er therapieën bestaan tegen stress die zich richten op de persoon die de stress ervaart suggereert dat de oorzaak ook kan worden gezocht in het individu. Het suggereert dat deze te weinig weerstand heeft en daardoor ziek is geworden. Het voorafgaande laat echter zien dat hier geen aanwijzingen voor zijn. Alle oorzaken blijken hun

⁴⁰ telegraaf 15-03-2006

⁴¹ NOVUM/AP 15-09-2005

⁴² Bron: www.ffcontact.nl

⁴³ Bron: www.jeugdnetwerk.nl

oorsprong de (in)directe sociale omgeving te hebben. Dat wil zeggen, dat alle stressoren, ongeacht of ze afkomstig zijn uit de werk-, school-, thuis-, of relationele situatie, geïnitieerd worden vanuit sociale, dan wel maatschappelijke druk. Een bron die deze theorie ondersteund is een onderzoek dat aantoonde dat vrouwen gevoeliger zijn voor stress en een grote kans lopen depressief te worden, **doordat zij sociaal gevoeliger zijn dan mannen**. Dit is een belangrijk uitgangspunt wanneer men het ontstaan van stress bij individuen wil bestrijden⁴⁴.

2.1 Therapie

Er bestaan verschillende vormen van hulpverlening die gericht zijn op het veranderen van een individueel persoon. De eerste groep wordt gevormd door de professionele, psychische of psychologische hulpverlening met als voornaamste hulpmiddel communicatie. De tweede groep wordt gevormd door creatievere vormen van hulpverlening.

In de eerste groep wordt gepoogd de oorzaak van de problemen te achterhalen, te benoemen en bespreekbaar te maken tot hier door de persoon mee omgegaan kan worden⁴⁵. Nadeel hiervan is dat het vaak een vrij hoge drempel heeft. Ook vormen de kosten en tijdsinvestering een belangrijke nadeel.

In de tweede groep wordt vooral ingegaan op het verbeeldings- en inlevingsvermogen van een persoon. Daarvoor wordt gebruik gemaakt van creatieve domeinen als spel, dans, drama, en muziek. Zo is speltherapie een vorm van therapie die speciaal ontwikkeld is voor de behandeling van kinderen die zijn vastgelopen in hun ontwikkeling. In het spel heeft een kind de gelegenheid om ingrijpende of traumatische gebeurtenissen uit te spelen. Praten over problemen is vaak té moeilijk of té bedreigend, terwijl er in het fantasiespel ruimte is om emoties te uiten en af te reageren, om gevoelens van bijvoorbeeld angst, verdriet of

⁴⁴ Bron: Novum, 11-05-2004

⁴⁵ Bron: P. Cornelis, pedagoog

woede opnieuw te beleven en gebeurtenissen te verwerken⁴⁶. Het spel achterhaalt het probleem⁴⁷. Een therapievorm die hierop aansluit is bijvoorbeeld de creatieve therapie of de imaginatietherapie

Een aparte vorm van “therapie” wordt beoefend door de cliniclowns. De cliniclowns gaan, als enige “therapievorm” uit van puur escapisme, het onttrekken van kinderen uit hun werkelijkheid en hen voor even “te laten vergeten” door een andere wereld te betreden. Hierbij wordt gewerkt met de eigen dromen, wensen en fantasieën van het kind, in de overtuiging dat dit bijdraagt aan de kwaliteit van leven van deze kinderen. De theorie achter de “therapie” van de cliniclowns is dan ook zeer onderscheidend van de creatieve therapieën, evenals de imaginatietherapie, NLP en hypnotherapie.

Welke kanttekeningen kunnen bij de therapieën worden geplaatst? Ten eerste kan worden opgemerkt dat er sprake is van een merkwaardige tegenstrijdigheid. Therapie is gericht op het achterhalen van het probleem bij het individu, terwijl de oorzaken juist vooral cultureel en structureel van aard zijn en dus buiten het individu liggen (zie hiervoor over culturele en structurele oorzaken). Ten tweede kan worden opgemerkt dat in de therapieën wordt gezocht naar *de* oorzaak, terwijl de feiten laten zien (zie hiervoor) dat een groot scala aan culturele en structurele factoren een rol lijken te spelen in dit proces. Ten derde kan worden opgemerkt dat dit scala aan factoren mogelijk leidt tot hersenafwijkingen. Dit suggereert dat escapisme een belangrijke factor is die bij kan dragen aan de oplossing, omdat de hersenen hierdoor meer rust krijgen. Ten vierde kan worden opgemerkt dat het kennen van de oorzaak van een probleem niet per definitie bijdraagt aan de oplossing hiervan. Ook dit suggereert dat veeleer naar een remedie moet worden gezocht (escapisme?), dan naar de oorzaken van het probleem.

Op basis van deze overwegingen kan de volgende fantasietheorie worden geformuleerd: bestrijding van stress is effectiever naarmate ze meer gericht is op escapisme. Deze bestrijding moet *niet* worden aangeboden

⁴⁶ www.speltherapie.nl

vanuit een hulpverleningssituatie, maar geïmplementeerd zitten in de cultuur en structuur (de sociale context, zoals de school en het gezin).

3. Hypothese en onderzoeksmethodiek

In de vorige paragraaf is de hypothese geformuleerd dat de bestrijding van stress plaats moet vinden in de sociale context. Daarnaast is de hypothese geformuleerd dat het doel van en de wijze waarop de huidige middelen ingezet worden om de oorzaak te achterhalen (communicatie en belevings- en creatieve technieken), om escapisme te bereiken, effectiever ingezet kunnen worden. Communicatie, belevings- en creatieve technieken trachten in deze zin niet *de* oorzaak van het probleem te achterhalen, aangezien er sprake is van een heel scala aan mogelijke oorzaken en daarnaast het vinden van de oorzaak geen garantie geeft voor het vinden van de oplossing. Deze technieken staan ten doel van het escapisme, welk op zichzelf als einddoel fungeert.

De onderzoeksmethodiek is niet terug te brengen binnen traditioneel wetenschappelijk onderzoek, maar vindt haar oorsprong in de creatieve actiemethodologie (ontwikkeld door op de NHTV, Internationale Hogeschool Breda).

De effecten van deze fantasietheorie in de praktijk zijn onderzocht met behulp van een experiment dat plaats heeft gevonden binnen twee instellingen voor basisonderwijs, omdat zich op school veel vormen van sociale en maatschappelijke druk manifesteren. Het experiment is uitgevoerd onder kinderen met een leeftijd van 6-7 jaar in de periode januari tot en met maart 2005. Deze instellingen waren A: Sint Joseph Basisschool Roosendaal en B: basisschool de Watermolen Roosendaal.

Het experiment heeft plaatsgevonden in de vorm van een lessencyclus die verdeeld over de beide onderzoeksinstellingen in verschillende groepsgroottes heeft plaatsgevonden. Mede door de gedwongen

⁴⁷ www.imaginatie.nl

kleinschaligheid van het onderzoek is er sprake van een quasi experiment.

De validiteit van het experiment kan beïnvloed worden door een systematische fout, die kan ontstaan doordat de non-respons van de steekproef een bepaalde groep vertegenwoordigt. Zo had het kunnen zijn dat juist de scholen waar veel druk op de kinderen uitgeoefend wordt, zich niet tot het onderzoek aangetrokken zouden voelen en medewerking hadden geweigerd. Om dit te beperken is vooraf aan de selectie van een onderzoekslocatie vastgesteld dat elke testgroep een minimum van 2 kinderen moest tellen waarbij duidelijk uiterlijk waarneembare stresssymptomen zichtbaar waren.

De fantasietheorie is op locatie A zowel getest in een groepsgrootte van 25 kinderen en vervolgens ook in een groepsgrootte van 4 kinderen. Op locatie B is vervolgens nogmaals getest in een groepsgrootte van 25 kinderen, met enkele aanpassingen die gemaakt konden worden na uitvoering van het experiment op locatie A. Tot de test met de tweede groepsgrootte van 25 kinderen is besloten om het belang van de sociale context te ondertekenen.

Ook zou de lessencyclus niet kunnen voldoen, waardoor helemaal geen inzicht verkregen zou kunnen worden in de gestelde doelen. Om deze reden is de lessencyclus vooraf aan het experiment zowel voorgelegd aan de desbetreffende onderwijsdeskundigen als aan een extern onderwijsdeskundige, en is deze tussendoor in samenspraak met de deskundigen bijgesteld. De lessencyclus moest een mate van didactische verantwoordelijkheid bevatten en concentreerde zich erop een staat van escapisme bij de testgroep te bewerkstelligen. De lessencyclus is als bijlage bijgevoegd.

Tijdens het experiment is gebruik gemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve observatiemethoden. Aangezien bij kwalitatief onderzoek sprake mogelijk is van subjectiviteit, is gebruik gemaakt van triangulatie om dit probleem te ondervangen. Daarbij is er een onderscheiding gemaakt tussen het waarnemen van uiterlijk waarneembare

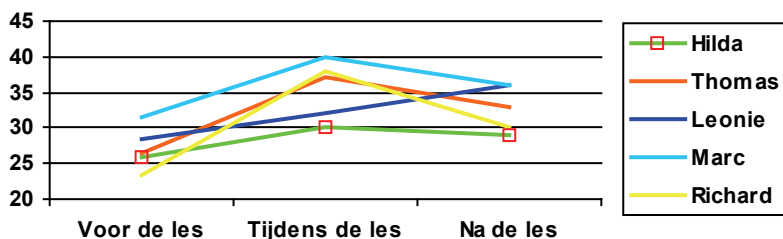
stresssymptomen en het waarnemen van de mate van het bereikte escapisme (tevens inzichtbaar door het waarnemen van flowervaringen). Ten tijde van alle experimenten waren twee observanten aanwezig. De eerste observant was de desbetreffende onderwijsdeskundige, die veel kennis en informatie over de testgroep bezat en daardoor verschillen in het gedrag, gespecificeerd op de uiterlijk waarneembare stresssymptomen snel en duidelijk kon waarnemen. De tweede observant vond gedaante in de onderzoeker, die met name gespecialiseerd was in de mate van escapisme en een flowervaring die een persoon kon bereiken.

Door middel van scorelijsten vooraf, tijdens en achteraf blootstelling aan de verschillende uitingsvormen van de fantasietheorie is de effectiviteit waargenomen. Hierbij dienden de scorelijsten *vooraf* aan blootstelling voornamelijk om een noodzakelijke basis te vormen om verdere waarnemingen mee te vergelijken. De scorelijsten *tijdens* de blootstelling gaven een zeer goede indruk van het bereiken van een tijdelijke gedragsverandering middels de fantasietheorie en de scorelijsten *achteraf* aan blootstelling gaven inzicht in een mogelijke langdurige, dan niet blijvende gedragsverandering.

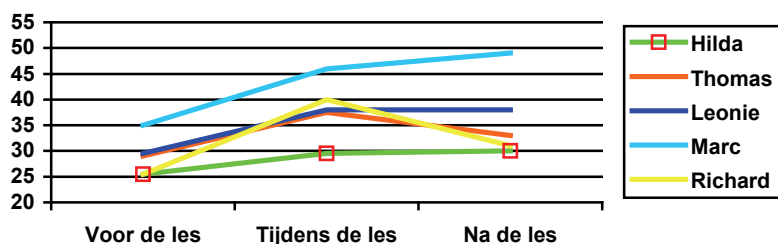
4. Onderzoekresultaten

De kwalitatieve onderzoekresultaten speelden in het uitgevoerde experiment de prominentste rol, toch heeft het experiment ook kwantitatieve onderzoekresultaten opgeleverd. Als men scoretabellen in deze paragraaf met elkaar vergelijkt, wordt duidelijk dat wanneer iemand vaker aan uitingen van de fantasietheorie blootgesteld wordt, de mate van ontspannenheid tijdens en zelf ook na de blootstelling, intenser wordt. Ook de kwalitatieve observaties resulteerden in het unanieme oordeel van de deskundigen dat blootstelling aan de fantasietheorie duidelijk *iets* met de kinderen doet en het hun gedrag met betrekking tot stresssymptomen wel degelijk positief veranderd.

Onderzoeksresultaten na de eerste les



Onderzoeks resultaten na opvolgende tweede les



Na afloop van het onderzoek waren enkele conclusies te trekken. Zo vertoonden alle kinderen minder stresssymptomen tijdens de fantasielessen. Blootstelling aan de fantasietheorie vermindert tijdens de aanwezigheid hiervan sterk de fysiek waarneembare stresssymptomen. Na afloop van blootstelling aan de theorie waren deze symptomen nog steeds minder, al dan niet met een kleiner verschil. Deze conclusie verschaft inzicht in een mogelijke blijvende gedragsverandering op het gebied van stress. Om hier een gegronde uitspraak over te doen zou het experiment nogmaals langduriger uitgevoerd moeten worden.

Een belangrijke andere waarneming is te vinden in het gegeven dat de mate van escapisme in direct verband staat met de mate van

stresssymptomen. ***Waar een hogere mate van escapisme gesignaleerd werd, werden ook aanzienlijk minder stresssymptomen waargenomen.***

Opvallende conclusie bleek daarnaast, dat alle deskundigen ook bij passieve deelname zowel een intense beleving als actieve *mentale* deelname vermoedden.

Tot slot bleek uit de kwalitatieve observaties dat het implementeren van de fantasietheorie in het schoolprogramma aan het eind van de dag het gevoel beïnvloed waarmee kinderen de school verlaten, hetgeen naar verwachting op langere termijn het gevoel beïnvloed waarmee ze aan school terug denken en de volgende dag mee terug naar school komen. Verwonderlijk is dan ook niet dat bij de instellingen waar dit gedaan is, het fantasie element zelf al vaker ingevoegd wordt binnen het lesprogramma, met name aan het einde van een dag(deel).

Deze case studie is toegepast op kinderen. De resultaten bevestigen de hypothese dat escapisme een therapeutische werking heeft richting stressgevoelens. Met dit gegeven, lijkt het toepassen van escapisme tegen dit verschijnsel niet enkel effectief bij deze kinderdoelgroep, maar bij alle doelgroepen die met het verschijnsel stress te maken hebben, zoals het onder andere eerder genoemde werkstress. Bovendien wordt het beeld bevestigd dat niet zo zeer de vorm van de therapie (tekenen, e.d) van belang is bij het bestrijden van stress, maar veel meer de mate van escapisme.

Heeft u vragen of opmerkingen of wilt u meer weten aangaande dit onderwerp en onderzoek, neemt u dan contact op met J.T. Cornelis of drs. P.V.A. Delnooz

Literatuurlijst bij Structurele afname stress door escapisme

- Baker, D., *Spelend wijs, de rol van het spel in de ontwikkeling van het kind*, Intro / G.F. Callenbach B.V., Nijkerk, z.j.
- Buys, O., E. van Dijk, H. Frankhuizen, M. Janssens, N. Knijnenburg, A. Koning, L. Koning, L. van der Poel, T. Rump, I. Vonder, J. de Vries, K. Wijker, *Spel werkt dus speel goed*, sociale beroepen reeks, deel 7, Centrum Spelmethodiek HvU, Utrecht, 1996
- Groot, R. de, *Kinderen en spel, Spelendewijs wijzer worden*, Boom, Amsterdam, 2001
- Hasselaar, M., B. de Muynck, *Ik wil er ook bijhoren! Weerbaar worden tegen pesten*, Den Hertog B.V., Houten, 1999
- Nieuwenbroek, A., *Mislukken Mag! Over faalangst bij kinderen*, Katholiek Pedagogisch Centrum, 's Hertogenbosch, 1993
- Nijs, D., F. Peters, *Imagineering, het creëren van belevingswerelden*, Boom, Amsterdam 2002
- Teems, I. van der, *Spel en spelen, plaats, functie en visies*, H.Nelissen, Baarn, 1997

Nieuwsdiensten

NOS nieuws	12-01-2006
NOVUM / AP	15-09-2005
Novum Nieuws	11-05-2004
Novum Nieuws	22-10-2004
Novum Nieuws	13-05-2004
Novum Nieuws	24-03-2004
Novum Nieuws	12-09-2004
NRC Handelsblad	03-04-2006
Telegraaf	15-03-2006
www.nieuws.nl	25-08-2004
www.nieuws.nl	25-07-2004

Internetgerelateerde informatie

Dr. J. Lamar Freed, (bron: www.fysiotherapie.nl / www.lamarfreed.net)

www.krauthammer.nl

www.sire.n, Sire, Stichting Ideële reclame l

www.ffcontact.nl

www.jugendnetwerk.nl

www.speltherapie.nl

www.imaginatie.nl

Bijlage 8: Een voorbeeld van een onderzoek (2)

Sport als middel voor de preventie en rehabilitatie van straatkinderen

Willemijn Assink (bachelor thesis)

Samenvatting

Sport is van groot belang bij de preventie en rehabilitatie van straatkinderen. Dit onderzoek d.m.v. Creatieve Actie Methodologie heeft dit uitgewezen en ondersteunt hiermee verschillende andere typen onderzoeken van o.a. de United Nations en Pos en Hekkink (2004). Straatkinderen besteden een groot deel van hun tijd zinloos op straat. Ze worden door de omgeving vaak genegeerd of mishandeld wat leidt tot een negatief zelfbeeld. (Planije, van 't Land & Wolf, 2003). Sport geeft kinderen een positieve tijdsbesteding, het leert ze te winnen en verliezen, voor henzelf op te komen, samen te werken en zich te uiten (De Boer, 2002; Right to Play, 2004; UN, 2003). Door middel van sport kunnen straatkinderen weer een gevoel van eigenwaarde krijgen. In dit onderzoek staat de vraag centraal *op welke wijze* sport het beste kan worden aangeboden om bij te dragen dragen aan de preventie (vermindering van tijd die zinloos op straat wordt besteed) en rehabilitatie van straatkinderen. Dat is in eerste instantie nagegaan m.b.v. literatuur en interviews (veldonderzoek). Op basis hiervan zijn ideeën opgedaan over de wijzen waarop sport kan worden aangeboden en is gezocht naar de optimale vorm. Deze optimale vorm (de actie-hypothese) is vervolgens getoetst m.b.v. een experiment dat is opgezet t.b.v. straatkinderen in Kenia. Daarbij is samengewerkt met verschillende rehabilitatiecentra. Ook de omgeving is bij het project betrokken. De resultaten van het experiment zijn positief uitgevallen.

1. Rationale

Straatkinderen zijn verstoken van bijna al hun rechten, zoals het recht op gezondheidszorg, onderwijs en bescherming. Op dit moment vormen de straatkinderen één van de grootste en één van de snelst groeiende probleemgroepen ter wereld. Volgens Unicef wordt dit veroorzaakt door de verslechtering van de levensomstandigheden in de laatste twintig jaar (Unicef, 2001). Momenteel leven er wereldwijd tussen de 100 en 140 miljoen kinderen op straat, dit aantal neemt nog steeds toe (VN Mensenrechtencentrum, 2003).

Straatkinderen zijn vaak terughoudend en zijn wantrouwend ten opzichte van derden. Volgens Planije, van 't Land & Wolf (2003) liggen de oorzaken hiervoor in drugs- en alcoholgebruik van ouders, geestelijke en lichamelijke mishandeling, en incest. De meeste straatkinderen hebben bovendien nauwelijks ervaring met positieve contacten met mensen.

Verscheidene ontwikkelingsorganisaties en onderzoekers erkennen dat sport leidt tot een positieve tijdsbesteding en tot een verbetering van het zelfbeeld bij kinderen (Unicef, IBISS, 2005; Elias en Dunning, 1986; Pos en Hekkink, 2004; van Bottenburg en Schuyt, 1996; United Nations, 2003). Een nadere analyse van de bronnen geeft echter geen duidelijk beeld hoe sport, voor een goed resultaat, het beste ingezet kan worden. De vraag hoe sport bij kan dragen aan de preventie (vermindering van tijd die zinloos op straat wordt besteed) en rehabilitatie van straatkinderen staat in dit onderzoek dan ook centraal. Daarbij is gewerkt volgens de principes van de creatieve actie methodologie. Een variant die de middenweg bewandelt tussen het empirisch-analytische onderzoek en het actie-onderzoek (Delnooz, 2006).

Om de vraag hoe sport in te zetten bij de rehabilitatie van straatkinderen te beantwoorden, wordt er eerst een algemeen beeld van de situatie van straatkinderen en de opvattingen over de waarde van sport weergegeven. Uit deze informatie en die van verschillende praktijkvoorbeelden is een lijst van factoren

samengesteld. Deze lijst is gebruikt als handvat voor het opzetten van een experiment. Tot slot worden het experiment en de conclusies hiervan toegelicht.

Achtergrond informatie

Op straat raken kinderen vaak de controle over het leven kwijt, ze zijn op zichzelf aangewezen en moeten zien te overleven. Om te overleven moeten veel straatkinderen werken. Het werk dat deze kinderen doen is dikwijls zwaar, onhygiënisch en onveilig. Straatmeisjes zijn vaak “onzichtbaar”. Zij verdwijnen in het huishouden of in de seksindustrie, of worden door rebellen en militairen gekidnapt voor seksueel misbruik (Unicef, 2001). Meestal verdienen de kinderen onvoldoende geld waardoor ze ondervoed raken en weinig kans hebben op een gezonde ontwikkeling (Unicef). Van alle straatkinderen in ontwikkelingslanden probeert ongeveer 75% zich dan ook in leven te houden door te stelen en 23% door alleen te bedelen (INPPARES, 1999). Ook sluiten straatkinderen zich vaak aan bij straatbendes of misdaadsyndicaten (Unicef, 2001).

Volgens Amnesty International, World Vision, Terre des Hommes en Unicef is geweld één van de grootste gevaren van het straatleven voor kinderen in ontwikkelingslanden. Straatkinderen worden vaak als oud vuil gezien, ze worden door de politie en rijke burgers mishandeld en soms zelfs uitgemoord door doodseskaders. Ook worden straatkinderen in ontwikkelingslanden door o.a. politieagenten verkracht in ruil voor drugs, en worden ze voor het minste of geringste opgepakt (bijvoorbeeld voor het stelen van een appel) en in de gevangenis gemarteld (Amnesty International).

Veel kinderen gebruiken drugs om hun problemen te ontvluchten (Unicef, 2001). Drugs worden gebruikt tegen de kou, honger, geweld, seksueel misbruik en psychische en emotionele pijn (CAS en Terre des Hommes, 2005)

Cijfers Kenia

In Kenia leven er van de 15 miljoen kinderen ongeveer 300.000 op straat, dit aantal neemt per jaar ongeveer met 10% toe. De grootste groep straatkinderen, ongeveer 35.000, leven in de straten van Nairobi. In Kitale leven ongeveer 500 kinderen op straat (Oliver Lynton, 2005).

2. De waarde van sport

Straatkinderen en kinderen uit sloppenwijken hebben bijna geen mogelijkheden om te sporten vanwege armoede en een tekort aan voorzieningen en materialen.

In het VN Kinderrechtenverdrag staat dat ieder kind recht heeft op ontspanning en spel en om deel te nemen aan culturele en creatieve activiteiten. Ook het internationale verdrag Lichamelijke Opvoeding en Sport stelt in artikel 1 dat lichamelijke opvoeding en sport een fundamenteel recht voor een ieder is. Het verdrag stelt onder meer:

1. Ieder mens heeft een fundamenteel recht op toegang tot lichamelijke opvoeding en sport. Dit is noodzakelijk voor de volledige ontwikkeling van een persoon. Lichamelijke opvoeding en sport moet verankerd zijn in het onderwijs en andere aspecten van het leven.
2. Speciale voorzieningen dienen getroffen te worden voor jonge kinderen(UNESCO 1978).

Dus ook voor kinderen die op straat leven moet het mogelijk zijn om te kunnen sporten. Kinderen die niet sporten verliezen meer dan alleen het plezier van sporten, ze verliezen waardevolle vaardigheden die het beoefenen van een sport in hun leven kunnen brengen (Unicef, 2004).

Sport heeft een grote aantrekkingskracht op de mens en het is laagdrempelig van karakter (Lucassen, Nielander & Sterkenburg, 2004). Sport verbetert de fysieke en mentale gezondheid van de mens, sport kan helpen om emotionele wonden te helen en trauma's te verwerken, sport brengt mensen bij elkaar en bouwt netwerken, sport verlegt grenzen en kan vooroordelen over religie, geslacht, sociale achtergrond en handicap tegen gaan (Magglingen Declaration and Recommendations, 2003).

Volgens Van Bottenburg en Schuyt (1996) helpt sport om kinderen structuur aan te brengen in hun leven. Door middel van sport wordt de jongeren een zinvolle activiteit aangeboden, en raken ze geïntegreerd in het 'normale' bestaan. Uit onderzoek (Unicef, 2004) is gebleken dat sport

bij kan dragen aan een vermindering van criminaliteit. Sport bevordert een positief gebruik van vrije tijd en is het meest effectief ondervonden naast programma's voor sociale en persoonlijke ontwikkeling.

Volgens Unicef helpt sport kinderen bij het ontwikkelen van communicatievaardigheden, leiderschap en het verbeteren van het zelfvertrouwen. Sport bevordert vriendschap, solidariteit, fairplay, teamwork, zelfdiscipline, respect voor anderen en leiderschap (Unicef, United Nations, Pos & Hekkink, 2004).

Als laatste vervult sport een rol als bliksemafleider (Elias & Dunning, 1986). Spanningen die in het normale leven worden opgebouwd, vinden in de sport, juist ook vanwege haar lichamelijke karakter, op een onschuldige wijze een ontlading. De kinderen kunnen even alle ellende vergeten en met iets leuks bezig zijn (SCP, 2003).

Sport kan, door middel van het geven van een zinvolle tijdsbesteding, de verveling tegengaan waardoor kinderen minder snel een misstap begaan (Unicef, 2004). Sport zou dus bij kunnen dragen aan het verminderen van het risico dat kinderen op straat terecht komen, mits alle neveneffecten van sport in acht worden genomen.

Om kinderen uit het straatleven te krijgen moet er binnen een project een brug geslagen worden tussen het straatleven, de drugshandel, het criminele circuit en voorzieningen als scholen, sportverenigingen en gezondheidszorg. Sport is slechts één van de mogelijkheden die hiertoe bij kunnen dragen. Voor de preventie van straatkinderen is het van belang dat deze kinderen alternatieven aangeboden krijgen. Alternatieven die het gevoel van veiligheid en warmte enigszins compenseren, alternatieven die de aantrekkingskracht van de drugshandel en criminaliteit reduceren. En alternatieven die ervoor zorgen dat kinderen gebruik kunnen maken van voorzieningen als scholen en gezondheidszorg (IBISS, 2005).

3. Factoren

Uit het literatuur- en veldonderzoek zijn een aantal factoren naar voren gekomen die invloed kunnen hebben op een sportproject dat moet bijdragen aan de preventie van straatkinderen en het verbeteren van hun zelfbeeld. Om deze gedragsverandering te bewerkstelligen moet het zelfbeeld van kinderen continue in positieve zin beïnvloed worden. Het gedrag dat kinderen vertonen vloeit namelijk voort uit het zelfbeeld dat kinderen hebben (T. de Vos en van der Hoeven, www.mensinwereld.nl).

3.1 Laagdrempeligheid

Een voorwaarde voor een geslaagd project voor straatkinderen en kinderen in sloppenwijken is dat het laagdrempelig moet zijn. Bij laagdrempeligheid moet worden gedacht aan de kosten, de bereikbaarheid en de toegankelijkheid. Het overgrote deel van de doelgroep wordt gekenmerkt door geen, of een erg laag inkomen (Stronks e.a.). De redenen dat deze kinderen weinig tot niet sporten zijn niet alleen economisch van aard, ook zijn er vaak geen voorzieningen om te sporten (Pos & Hekkink, 2004). Tevens is het van belang dat kinderen in hun vertrouwde omgeving kunnen blijven en dat hier een veilige plek voor hen gecreëerd wordt. Een project moet dan ook tevens op de omgeving worden gericht, dat wil zeggen dat er ook naar de sociale en fysieke omgeving van het kind gekeken wordt (van Assema & Willemsen, 1993).

3.2 Activiteiten

Om te zorgen dat kinderen interesse krijgen in een project is het van belang dat het aanbod aansluit bij de betrokkenheid van de doelgroep en dat ze zelf de mogelijkheid hebben om activiteiten te kiezen (Pos & Hekkink, 2004). Er moet sprake zijn van een benadering op maat; de activiteiten moeten toegesneden worden op de behoeften van de specifieke groep, op de verschillende niveaus die de kinderen hebben en op de lokale situatie (Janssen e.a.). Uit een onderzoek naar projecten voor straatkinderen blijkt dat zij vooral behoefte hebben aan

persoonlijke aandacht. Ze hebben behoefte aan een maatje, iemand die bij hen betrokken is en die ze kunnen vertrouwen (Korf e.a., 1999; Bottenburg e.a., 2001; Noom & de Winter, 2001). Ook is het van belang dat er duidelijke regels op worden gesteld. Wanneer er regels zijn opgesteld en beide partijen weten waar ze aan toe zijn kan dit leiden tot een vertrouwensband (T. de Vos en van der Hoeven). Behalve persoonlijke aandacht is een groepsaankpak ook erg belangrijk. Een groep kan een zelfcorrigerend karakter hebben; asociaal gedrag wordt unaniem afgewezen en sociaal gedrag wordt beloond (Glen Mill's). Tevens wordt er vaak van een groepsaankpak gebruik gemaakt om kinderen te trainen in sociale vaardigheden. Sport heeft namelijk de mogelijkheid om structuur aan te brengen in het leven van kinderen, en om bij te dragen aan samenwerking, fairplay, respect, waarden en normen beseft, het naleven van afspraken en regels en het leren winnen en verliezen (United Nations, 2003). Het laatste punt dat belangrijk is voor een geslaagd aanbod is wijkparticipatie, oftewel een omgevingsgerichte strategie. De wijk raakt betrokken bij het project, het wordt gemakkelijker om af te stemmen op lokale gewoonten en het kan de kloof tussen de wijk en doelgroep overbruggen (van Assema & Willemsen, 1993). Het kan zelfs een stimulans zijn voor het kind, een kans voor de omgeving, als een belang voor het project zelf (Pos & Hekkink, 2004).

3.3 Instrumenten voor motivatie

Mogelijkheden om straatkinderen te motiveren tot gezonde leefgewoonten zijn voorlichting, beloning en “significant others”. Voorlichting kan een zinvol element zijn om te gebruiken bij de bekendmaking van een project bij de doelgroep. Voorlichting kan zowel bijdragen tot kennisvermeerdering als tot attitudeverandering (Herwig, 1993). Het gebruik van beloningsstrategieën kan een reden voor kinderen zijn om deel te nemen aan een project, tevens kan een beloning kinderen stimuleren tot goed gedrag. Intrinsieke beloning (tot gedrag worden gedreven door het effect dat zijn gedrag oproept) is voor het kind beter dan extrinsieke beloning (van buitenaf tot gedrag worden gedreven), al kan een kleine beloning vaak wonderen doen (Pos & Hekkink, 2004). “Significant others” hebben een vertrouwensband met de kinderen,

kunnen een belangrijke boodschap overbrengen en hen tot bepaald gedrag stimuleren, ook “peer-educators” kunnen deze taak vervullen en als positief voorbeeld dienen (Cuijpers, 2001).

Dankzij de vertrouwensband die coaches vaak met kinderen hebben en de voorbeeldfunctie die de sportbegeleiders hebben kunnen zij tijdens een training kinderen voorlichting geven over de verschillende gevaren van het straatleven (aids en drugs) en mogelijkheden tot preventie daarvan. Tevens kunnen voor de doelgroep bekende topsporters of andere beroemdheden in worden gezet voor deze doeleinden. Zij zijn vaak een groot voorbeeld voor deze kinderen waardoor zij snel geneigd zijn om hun mening over te nemen (United Nations, 2003).

3.4 Doorstroommogelijkheden

Het is van groot belang dat er binnen een project verschillende doorstroommogelijkheden zijn. Hiervoor is het van belang dat de organisatie samenwerkingsverbanden ondergaat met andere instanties (van der Ploeg, 2000). Dit wil zeggen dat straatkinderen, wanneer ze problemen veroorzaken binnen een project, niet zomaar op straat worden gezet, maar dat er een mogelijkheid is om door te worden gestuurd naar gezondheidsinstanties (van der Ploeg, 2000). Tevens kan het bij grote projecten van belang zijn dat er een EHBO- of dokterspost aanwezig is (Oliver Lynton).

Niet alleen bij problemen zou een kind doorgestuurd moeten worden, maar ook voor succesvolle situaties zouden er samenwerkingsverbanden aanwezig moeten zijn. Wanneer er tijdens het sporten eventuele talentvolle spelertjes tussen blijken te zitten is het van belang voor hun toekomst dat zij doorverwezen kunnen worden naar een professionele club (J.A. van der Veen). Vooral in ontwikkelingslanden schort het vaak aan deze contacten. Ook zouden projecten zich moeten richten op het herstellen van de familieband, aangezien ouders de meeste invloed op een kind hebben en een goede band hiermee van belang is voor de ontwikkeling van het kind (McWorther, 2003). Tot slot is het van belang dat de kinderen in een project, wanneer het project zich in een gevorderd

stadium bevind, de mogelijkheid hebben om door te stromen naar aangepaste trajecten van onderwijs. De kinderen moeten een kans krijgen om te leren lezen en schrijven, en hebben het recht om naar school te gaan (VN Kinderrechtenverdrag, 1978).

4. Strategieën ter bevordering van gedragsverandering

Het doel van dit onderzoek is om na te gaan op welke wijze straatkinderen een beter zelfbeeld kunnen krijgen door meer te sporten en minder tijd zinloos op straat door te brengen. Omdat het zelfbeeld van invloed is op het gedrag dat iemand vertoont, worden er in dit hoofdstuk twee gangbare theorieën over gedragsverandering toegelicht en met elkaar vergeleken. De attitude, sociale invloeden en persoonlijke factoren zijn gedragsdeterminanten waarop ingespeeld moet worden om gedragverandering en gedragbehoud te bewerkstelligen.

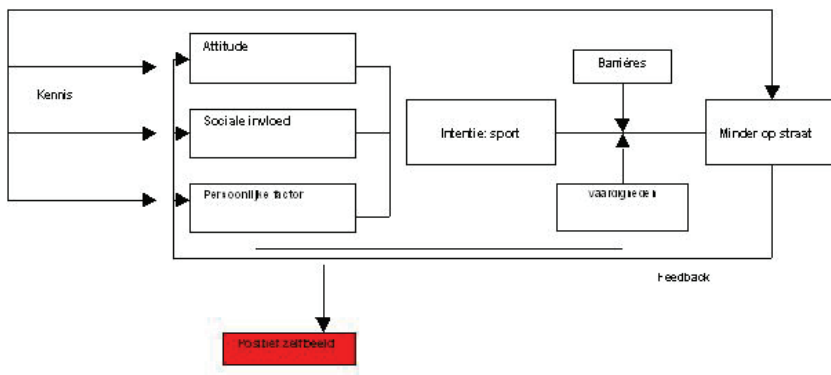
Volgens de theorie van beredeneerd gedrag van Fishbein en Azjen (1975) leiden de attitude en de sociale norm (opvattingen van de omgeving) tot de intentie van het gedrag. Mensen uit de directe omgeving spelen in deze theorie een belangrijke rol bij het ontstaan, stopzetten en voortduren van gedrag. Tevens is volgens deze theorie de ervaring en observatie (“vicarious learning”), en de uitkomstverwachting, waardering en eigen-effectiviteitsverwachting (“outcome expectations”) van invloed op het gedrag dat iemand vertoont.

Het ASE-model (de Vries e.a., 1987; Kok e.a., 1991) is een integratie van verschillende gedragsveranderingmodellen. Het ASE-model onderscheidt drie primaire determinanten: attitudes (A), sociale invloeden (S) en eigen effectiviteit (E). Samen vormen deze determinanten de motivatie van een persoon om bepaald gedrag uit te voeren. Het gedrag is niet slechts afhankelijk van de intentie, maar ook van iemands vaardigheden en de barrières. Na de uitvoering van het gedrag kan dit resulteren in gedragsbehoud of gedragsterugval. Uit het ASE-model blijkt ook dat kennis belangrijk is. Blootstelling aan nieuwe informatie leidt echter niet automatisch tot een gedragsverandering, maar wanneer dit gestimuleerd

wordt kan er zowel bij de omgeving als bij het individu een attitudeverandering plaatsvindt (de Vries e.a., 1987; Kok e.a., 1991) en daarmee een verandering van het zelfbeeld.

5. Experimenteel onderzoek

In het onderstaande schema zijn de diverse opvattingen in een conceptueel model geplaatst (het ASP model). Globaal houdt dit model het volgende in. Wanneer straatkinderen beslissen tot deelname aan een project zal dit leiden tot een vermindering van de tijd die zinloos op straat wordt besteed. Wanneer dit gedrag een positief of negatief resultaat oplevert, zal dit ook een positieve/negatieve invloed hebben op deze drie determinanten. Bij een positief resultaat zal er herhaling plaatsvinden, en zullen de kinderen terugkomen. Na enige tijd kan dit leiden tot een positiever zelfbeeld. Dit conceptueel model heeft de basis gevormd voor het experiment dat is uitgevoerd.



Figuur 2: Conceptueel model: het ASP-model

5.1 Onderzoeksdoel en doelgroep

De onderzoeksdoelstelling is: “een instrument te ontwikkelen voor ontwikkelingsorganisaties en rehabilitatiecentra om de methoden voor de rehabilitatie en integratie van straatkinderen in de maatschappij te verbeteren”. De doelgroep van het experiment wordt gevormd door negen jongentjes en drie meisjes tussen de negen en vijftien jaar oud die op straat leven, afkomstig uit Kenia, Kitale. Het experiment heeft plaatsgevonden in samenwerking met de Trans-Nzoia Youth Sports Association (Tysa). Tysa heeft gedurende het project een tolk ter beschikking gesteld. Daarnaast is er ook samengewerkt met social workers van het Social Department in Kitale.

5.2 Onderzoeksmethode

Een experimenteel onderzoek houdt in dat de onderzoeksdoelgroep zowel voorafgaand aan als na afloop van de blootstelling aan factoren (het sportproject) een meting moest ondergaan (Baarda & de Goede, 2001). De onderzoekstechniek die gebruikt is tijdens het experiment zijn interviews, in de vorm van een enquête. Er moet wel in acht genomen worden dat de antwoorden enige vorm van sociale wenselijkheid zouden kunnen bevatten. Er is vanuit gegaan dat de hoeveelheid sociaal wenselijke antwoorden zowel bij de eerste als bij de laatste interviews even groot is. Om de validiteit van het onderzoek te vergroten, zijn de interviews aangevuld met dagelijkse participerende observaties door twee personen, social workers van de gemeente Kitale.

5.3 Activiteiten

Zoals gezegd is het sportproject voor de straatkinderen in Kitale opgezet aan de hand van het ASP model. Dit model is gebruikt als een creatief instrument om tot praktische maatregelen te komen. De resultaten van deze vertaalslag worden beschreven in deze paragraaf.

Attitude

Bij een eerste ontmoeting moesten de kinderen overtuigd worden van het belang van deelname. Dit werd gedaan door hen informatie over het project te geven. Ook moesten eventuele barrières weggenomen worden. De kinderen kregen bijvoorbeeld elke ochtend te eten bij het project, zodat zij 's ochtends gelijk konden gaan sporten en niet eerst naar eten hoefden te zoeken. Dit werd gesponsord door de Rotary Steenberg. Tevens was er sportkleding voor hen ter beschikking gesteld door de gemeente Enschede, als een stimulans voor de straatkinderen aan het project deel te nemen. Elke ochtend wordt er gestart met een warming-up, de andere activiteiten variëerden naar de wens van de kinderen.

Sociale invloed

De activiteiten vonden dagelijks op een centrale plek plaats. Op deze plek (Prison Playground) komen veel passanten langs en staan er vaak kinderen te kijken, en ook in het stadion zijn er vaak toeschouwers. Op deze manier kwamen de straatkinderen in contact met de omgeving en heeft de omgeving ook waardering voor het project gekregen, omdat de kinderen niet langer hele dagen op straat hingen. Door een exstraatjongen als coach bij het project te betrekken is er gepoogd om een snellere en betere vertrouwensband met de kinderen te kweken. De exstraatjongen diende bovendien als een goed voorbeeld (Significant Others). Hij had in dezelfde situatie gezeten en was bij de kinderen bekend, hierdoor de kinderen eerder geneigd zijn om te luisteren en ideeën en opvattingen op te volgen.

Persoonlijke factoren (zelfbeeld)

Op het sociale zelfbeeld werd ingespeeld door middel van een groepsaankpak. Er werd elke dag een gezamenlijke warming-up gedaan, in groepjes gesport en aan het eind een voetbalwedstrijd gehouden. Ook werd er tegen een school gesport en zijn er de laatste weken 'normale' kindjes bij het project betrokken om de straatkinderen enigszins in de maatschappij te integreren.

Op het fysieke zelfbeeld werd onder andere ingespeeld door op de behoeften van de kinderen in te spelen, ze hadden een eigen inbreng in de activiteiten die plaats vonden en er werden spelletjes gedaan op

verschillende niveaus. Tevens werd er loopscholing gegeven waardoor de conditie verbeterde en zijn er verschillende balspelen gedaan om de technische vaardigheden te vergroten, hierdoor zijn de prestaties van de kinderen vooruit gaan.

Ook werd er geprobeerd om op het emotionele zelfbeeld van de straatkinderen in te spelen. Er waren enkele duidelijke regels opgesteld, zodoende wisten de kinderen waar ze aan toe zijn. Tevens werd er geprobeerd om de kinderen een gevoel van waardering te geven door hen aan te moedigen en te complimenteren. Ook persoonlijke aandacht werd zoveel mogelijk gegeven met als doel om de kinderen het gevoel geven dat ze geliefd zijn.

Op het cognitieve zelfbeeld is bij dit het testproject amper ingespeeld. Er is geen gebruik gemaakt van voorlichting over de gevaren van HIV/aids of drugs, omdat hiervoor geen tolk voor aanwezig was en de kinderen in dit stadium, vanwege de lijn, grote moeilijkheden hebben om zich te concentreren. Voor onderwijstrajecten was de tijdsduur te kort.

6. Resultaten

Zowel het sociale, emotionele en fysieke zelfbeeld is toegenomen. Dit wil overigens niet zeggen dat het testproject op alle kinderen een positieve invloed heeft gehad. Op sommige interviewvragen zijn dan ook veel verschillende reacties gegeven, zo reageert het ene kind op sommige situaties héél positief en het andere kind weer veel minder. Hierdoor kunnen de scores per kind erg verschillen wat het moeilijk maakt om conclusies te trekken.

Wanneer er naar de totale situatie wordt gekeken was de score vooraf en achteraf het hoogst bij het sociale zelfbeeld, tevens is het sociale zelfbeeld in de loop van het project het meest verbeterd. Aan het eind van het project heeft meer dan de helft van de kinderen positief gereageerd. De minste score is behaald bij het emotionele zelfbeeld, hier

heeft het testproject net als bij het fysieke zelfbeeld minder invloed op gehad. Wel zijn deze twee aspecten in de loop van het project gestegen.

6.1 Sociaal zelfbeeld

Voorafgaand aan het project gaf minder dan de helft van de kinderen (5) aan het gevoel te hebben dat zij vrienden hebben die hen graag mogen, en aan het eind van het project gaven zelfs alle kinderen (12) dit aan. Ook de observanten bevestigen dit. Ook hebben zij waargenomen dat veel kinderen in het begin erg rustig waren en zich weinig met anderen mengden. Hier werd op ingespeeld door elke dag in verschillende teams te sporten, zodat alle kinderen elkaar beter leerden kennen en beter met elkaar leerden samenwerken. Enkele kinderen gaven zelfs aan dat ze na het sporten met de ‘normale’ kindjes nu ook enkele vriendjes hebben die niet op straat leven. Tevens gaven de observanten aan dat de kinderen aan het einde van het project veel minder ruzie met elkaar maakten dan in het begin van het project.

Iets anders dat de observanten is opgevallen is dat na ongeveer twee weken de kinderen bij het eten rustiger werden en netjes wachtten totdat zij iets te eten en drinken kregen, terwijl iedereen de eerste paar dagen om eten zat te schreeuwen en te bedelen en de kinderen het zelfs uit de hand probeerden te grissen wanneer iets uitgedeeld werd.

Volgens de observanten waren vooral de jonge kinderen in het begin erg verlegen en rustig. Hier werd op ingespeeld door hen veel aandacht te geven, hen te helpen met sporten en door hen aan te moedigen. Na enkele weken veranderde hun houding een beetje, de meeste kinderen werden een stuk mondiger en komen nu zekerder over. Tevens namen zij op het eind veel actiever deel aan de activiteiten dan in het begin. Tevens viel op dat na twee tot drie weken de meeste kinderen zichzelf niet meer afzonderden, dit kan betekenen dat zij zich beter over zichzelf voelen. Dit kan zijn ontstaan door de aandacht en waardering die de kinderen kregen en door de enkele positieve contacten met de omgeving. Ook hadden de observanten waargenomen dat er tegen het eind van het

testproject een vertrouwensband met de kinderen ontstond, ze toonden respect en waren dankbaar voor de hulp. Ook gaf meer dan de helft van de kinderen (9) aan het eind aan dat zij meer het gevoel hadden dat ook zij een belangrijk persoon zijn.

6.2 Emotioneel zelfbeeld

Na enkele weken hadden de observanten het idee dat de kinderen zich minder vaak eenzaam voelen, omdat alle kinderen tijdens het project meer vriendjes kregen. Waarschijnlijk zijn de kinderen op straat nu meer één grote groep en zijn zij meer bij elkaar betrokken, hierdoor kan het zijn dat zij zich minder vaak alleen voelen. Ook uit de resultaten bleek dat de kinderen minder het gevoel hebben dat zij alleen zijn. De observanten is het opgevallen dat er de eerste weken bij Prison Playground veel mensen erg negatief tegen de straatkinderen waren. Tevens maakten veel passanten nare opmerkingen wanneer de kinderen naar het stadion toe liepen (“raak hem niet aan, hij komt uit de hel, god zal je straffen.”) en werden ze raar aangekeken. Ook bij de eerste vriendschappelijke voetbalwedstrijd tegen een school werden de straatkinderen uitgelachen om hun vieze kleren (de shirtjes waren toen nog onderweg) en slechte voetbalprestaties. Deze wedstrijd vond de tweede week al plaats, tegen die tijd hadden de kinderen hun basisvaardigheden nog niet goed ontwikkeld. De sportinstructeur heeft geprobeerd om hier op in te spelen door te vertellen dat het niet de keus van de kinderen was om zo te leven en dat het hen ook zou kunnen overkomen. Volgens de observanten waren de kinderen nog steeds lacherig, maar wel een stuk rustiger. Aan het eind van het project gebeurde het nog steeds dat mensen af en toe nare opmerkingen maakten, maar nu waren er ook mensen die positiever tegenover de kinderen reageerden. De bevolking bleef nieuwsgierig, en veel mensen kwamen dan ook in het stadion kijken. Volgens de observanten maakten enkele mensen contact met de kinderen en af en toe zelfs een kort praatje over het project. Tevens kwamen er veel kinderen kijken uit jaloezie, zij wilden ook sporten en mee voetballen. De interesse van de omgeving ontstond vooral wanneer zij de kinderen in de mooie sportkleren rond zagen lopen.

De laatste 2 weken van het project hebben er ook ‘normale’ jongetjes die elke dag zaten te kijken deel genomen aan het project. Volgens de observanten waren de kinderen trots om erbij te horen en mee te mogen spelen. Er ontstonden geen problemen en de kinderen speelden goed samen.

Wel bleek uit de resultaten dat de kinderen zich dankzij het project meer bewust zijn geworden van hun situatie. Het is begrijpelijk dat de kinderen graag iemand anders willen zijn, omdat zij in een zeer slechte levenssituatie verkeren. 's Ochtends kunnen ze onbezorgd sporten, plezier maken en eten, maar 's middags krijgen ze de harde realiteit van het straatleven weer onder ogen. Waarschijnlijk waren de meeste kinderen zo gewend aan het straatleven dat ze weinig over een ander leven nadachten, nu zijn ze zich meer bewust van hun slechte situatie en het feit dat het anders kan.

6.3 Fysiek Zelfbeeld

De meeste kinderen hadden bij de nameting het gevoel dat zij er veel beter uitzien. Volgens de observanten is deze verandering vooral tewegg gebracht door de nieuwe sportkleding die de kinderen droegen. De kinderen waren erg blij met de sportkleding en zijn er trots op, ook de omgeving reageert bewonderenswaardig. Tevens gaven een aantal kinderen ook zelf al aan dat hun lichaam er door het sporten beter uitziet, dat zij zich beter voelen en minder vermoeid zijn. De observanten hadden dan ook waargenomen dat de kinderen tijdens het sporten minder lijm gebruikten, na een aantal weken leverde dan ook bijna iedereen zijn flesje bij aanvang van de activiteiten in.

Volgens de observanten zijn de kinderen enorm vooruitgegaan in hun sporttechnische vaardigheden. De eerste week rende iedereen met voetbal bijvoorbeeld achter de bal aan, en bleven de rustige kinderen vaak aan de kant staan. Maar na het leren van de basisvaardigheden en veel aanmoediging durfden ook de andere kinderen aan het spel deel te nemen. Wel speelden de kinderen die

iets beter en ouder waren veel voor zichzelf en namen de andere kinderen minder actief deel. Aan het eind van de derde week begonnen de kinderen meer samen te spelen. De kinderen die in het begin erg verlegen waren, leken de laatste weken meer zeker van zichzelf. Ze namen actief deel aan de activiteiten en het was duidelijk te zien dat de kinderen er plezier in hadden, waarschijnlijk doordat ze het gevoel hadden dat ze ook kunnen sporten.

7. Conclusies

Bij kleinschalige projecten kent het personeel de kinderen goed en er is veel contact waardoor de kinderen een vertrouwensband met het personeel opbouwen (Oliver Lynton, 2005). Het is belangrijk dat er veel aandacht voor de kinderen is, maar ook dat de kinderen in het begin veel rust krijgen en op zichzelf worden gelaten (Russ Brine, 2005). Straatkinderen zijn vrijheid gewend, vandaar dat het van belang is dat ze niet het gevoel krijgen dat ze opgesloten zitten. Zo moeten het idee hebben dat ze kunnen gaan en staan waar ze willen. Ook zijn straatkinderen geen bemoeienis gewend en vinden ze het moeilijk om naar regels te luisteren. Wanneer ze kritiek krijgen of ergens op gewezen worden voelen zij zich in het begin vaak aangevallen, vandaar dat het van belang is dat de kinderen weten dat er binnen het project onvoorwaardelijke liefde voor hen is (Belinda Alexander, 2005). Ook werken enkele projecten met beloningsstrategieën, om goed gedrag bij straatkinderen te stimuleren. Slecht gedrag heeft helaas lang niet altijd gevolgen voor de beloning, wel zou dit een goede strategie kunnen zijn om het slechte gedrag af te leren.

Bij alle onderzochte projecten wordt er rekening gehouden met de interesses van de kinderen. Tevens worden de positieve effecten van sport erkend en het belang van een groepsaankpak ingezien. Ook hebben de meeste projecten enige vorm van een wijkgerichte strategie wat de integratie van de straatkinderen in de maatschappij bevordert. Een ander punt dat opvalt is dat alle projecten het belang van voorlichting over

drugs en HIV/aids inzien, helaas wordt er nog maar in weinig gevallen aan 'peer-education' gedaan. Ook wordt er over het algemeen weinig gebruik gemaakt van 'significant others', het is moeilijk voor projecten om bijvoorbeeld beroemdheden als voorbeeldfunctie in te huren. Wel kan er meer gebruik worden gemaakt van andere voorbeeldfuncties, zoals ex-straatkinderen; bij het Kipsongo Training Centre blijkt namelijk dat zij een goede voorbeeldfunctie voor de kinderen zijn, elkaar begrijpen en er snel een vertrouwensband ontstaat.

Nb. Een aantal rehabilitatiecentra in de omgeving van Kitale zijn in contact gebracht met het testproject, zodat wanneer kinderen er klaar voor zijn, kan worden gekeken naar de mogelijkheden voor een overgang naar één van deze centra. Het sportproject wordt momenteel nog doorgezet door sportorganisatie Tysa in samenwerking met de Kenyan Football Federation. Tevens wordt er naar de mogelijkheden gekeken om dit onderzoek in Kitale voort te zetten en een duurzaam sportproject op te starten.

Literatuurlijst bij sport als middel voor de preventie en rehabilitatie van straatkinderen

Boeken

- * Assema van, P. & Willemsen, M. (1993): *Community Projecten*. Uit: Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering. Damoiseaux, V.; Molen van der, H.T. & Kok, G.J. Heerlen: Open Universiteit.
- * Ajzen, I. (1988): *Attitudes, Personality, and Behavior*. Chicago: The Dorsey Press.
- * Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action*. A sociale cognitive theory. Prentice Hall.
- * Berkel van, Schaik van & Tax (1990): *Naar een standaard operationalisatie van sociaal-economische status voor epidemiologisch sociaal-medisch onderzoek*. Den Haag: Ministerie van VWC.
- * Chin, R. & Benne, K.D. (1961): *The planning of change*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- * Cuijpers, P. & Bohlmeijer, E. (2001): *Preventie van psychische problemen vanuit de Geestelijke Gezondheidszorg*. De effecten van groepsgerichte interventies. Utrecht: Trimbos-instituut.
- * Delnooz, P (1996): *Onderzoekspraktijken*. Amsterdam: Boom.
- * Dieteren, J.H. (1990): *Ontwikkelingssamenwerking & Beleid*. Leiden: Stenfert Kroese.
- * Elias, N. & Dunning, E. (1986): *Quest for Excitement*. Sport and Leisure in the Civilising. Oxford: Basil Blackwell.
- * Elling, A. (2002): *'Ze zijn er niet voor gebound'*. In- en uitsluiting in de sport naar sekse en etniciteit. Arko Sports Media.
- * Elling, A. & Knop de, P. (1998): *'Sport integreert', maar niet altijd en voor iedereen*. Uit: Waarden en normen in de sport. Analyse en beleidsperspectief. Steenbergen, J.; Buisman, A.J.; Knop de, P. & Lucassen JMH. Houten/Diegem: Bohn, Stafleu van Loghum.
- * Engbersen, Vrooman & Snel (1997): *De Kwetsbaren*. Tweede jaarrapport armoede en sociale uitsluiting. Amsterdam: University Press.
- * Fishbein, M. & Azjen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior*. An introduction to theory and research.

- * Herwig, N. (1993): *De balans, effectiviteit in vogelvlucht*. Uit: Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering. Damoiseaux, V.; Molen van der, H.T. & Kok G.J. Heerlen: Open Universiteit.
- * Keesom, Bakker & Warmer (1999): *Risikant leven*. Over jongeren en sociale binding. NIZW.
- * Korf e.a. (1999), Bottenburg e.a. (2001), Noom & de Winter (2001). Uit: *Hulpverlening aan zwerfjongeren*. Planije, M.; van 't Land, H. & Wolf, J. Trimbos Instituut 2003.
- * Leijenaar, E. (1994): *Straatkinderen*. Leiden: Groen en Zoon.
- * Lonnee & Trierum (1992): Probleemwijzer. *Handleiding voor het signaleren en hanteren van problemen bij jongeren*. De Toorts.
- * Lucassen, J.; Nielander, D. & Sterkenburg, J. (2004): *Weer meedoen door sport en bewegen*. Als vorm van sociale activering.
- * McWhorter, J.W.; Wallmann, H.W. & Alpert, P.T. (2003): *The obese child: motivation as a tool for exercise*.
- * Mielck, A.; Graham, H. & Bremberg, S. (2002): *Children, an important target group for the reduction of socioeconomic inequalities in health*. In: Reducing inequalities in health. A European perspective. London: Routledge.
- * Planije, M.; van 't Land, H. & Wolf, J. (2003): *Hulpverlening aan zwerfjongeren*. Trimbos-instituut.
- * Ploeg van der, J.D. (2000) : *Gedragsproblemen; ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- * Poland, B.D.; Green, L.W. & Rootman, I. (2000): *Settings for health promotion*. Linking theory and practice. Sage Publications.
- * Pope, A.W.; McHale, S.M. & Craighead, E.W. (1989): *Werken aan het gevoel van eigenwaarde*. Training van kinderen en jongeren.
- * Robinson, L. (1998): *Crossing the line*. Violence and Sexual Assault in Canada's National Sport. Uit: Kan voetbal de wereld redden? Pleidooi voor ambiance en solidariteit. Raf Willems, 2004. Vlaamse Uitgeversmaatschappij NV.* Rosenberg, M. (1965): *Society and the Adolescent Self Image*. Princeton.
- * Roux le, J. (1993): *The black child in crisis* (Vol.1). Van Schaik.
- * Shavelson, R. J. (1976). *Teachers' decision making*. Yearbook of the National Society for the Study of Education: The psychology of teaching methods. Chicago: University of Chicago Press.

- * Studulski (2002): *De Brede school*. Perspectief op een educatieve reorganisatie. Amsterdam: SWP Publishers.
- * Verhaar, J. (2000): *Projectmanagement 1*. Een professionele aanpak van evenementen. Amsterdam: Boom.
- * Vries de, H. (1993): *Determinanten van gedrag*. Uit: Gezondheidsvoorlichting en gedragsbevordering. Damoiseaux, V.; Molen van der, H.T. & Kok, G.J. Heerlen: Open Universiteit.
- * Weiner, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. New York
- * Zandberg & Niewland (1998): *Ambulante Jeugdzorg*, Een overzicht. Amsterdam: SWP Publishers.
- * Zimbardo and Leippe (1991): *The Psychology of Attitude Change and Social Influence*.

Rapporten en brochures

- * Amnesty International (2001): Support our fight for human right. *Informatieset straatkinderen*. Onderwijs en Jongeren.
- * Breedveld, K.; Goossens, R.; Lucassen, J.; van Bottenburg, M. & van der Poel, H. (2003): *Rapportage Sport*. SCP.
- * Duyvendak, J.W.; Krouwel, A.; Kraaijkamp, R. & Boonstra, N. (1998): *Integratie door sport?*
Een onderzoek naar gemengde en ongemengde sportbeoefening van allochtonen en autochtonen. Bestuursdienst Rotterdam.
- * Gemeente Zwolle (2003): *Sport in Zwolle*. Een onderzoek naar de sportparticipatie en sportbehoefte van de Zwolse bevolking.
- * I&O Research: *Sport in beeld (2003) en Enschedese georganiseerde sport in beeld (2004)*.
- * International Conference on Sport and Development (2003): *Magglingen Declaration and Recommendations*. Creating a better world through sport.
- * Lalonde, M. (1974): *A new perspective on the health of Canadians*. A working document. Health and Welfare Canada.
- * Pos, S. & Hekkink, C. (2004): *Gezonde start*. Gezondheidsbevordering bij kinderen in achterstandssituaties. NIGZ.
- * Putten van der & Tanoti (2003): *Communiceren met lage SES-groepen*. Steunpunt Lokale Aanpak Gezondheidsverschillen (SLAG), NIGZ.

- * Roorda-Honnée, J. (2001): *Gebechtheid, sociale relaties en thuisloosheid*. Een onderzoek naar ontwikkelingsantecedenten van thuisloosheid.
- * 'Samen werken is samen scoren' (2001): platform studiedag Sport en Ontwikkeling.
- * SGB0 (2000): *Eindverslag quick-scan zwerfjongeren*. Onderzoeks- en adviesbureau van de Vereniging van Nederlandse Gemeenten.
- * Shephard, R. & Lavelle, R. (1994): ICSSPE, *the Third International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Sport and Physical Activities*, Uruguay 1999.
- * Terre des Hommes: *Informatieboekje straatkinderen*. Onderzoek INPPARES 1999, Lima.
- * United Nations Children's Fund (UNICEF, 2004): *Sport, Recreation and Play*.
- * United Nations Children's Fund (2002): Unicef Geeft kinderen een toekomst. *Alleenstaande kinderen*.
- * United Nations Children's Fund (2001): Unicef Geeft kinderen een toekomst. *Straatkinderen*.
- * United Nations Inter-Agency Task Force (2003): *Sport for development and peace*. Towards Achieving the Millennium Development Goals.
- * World Vision: *Informatie Straatkinderen. Slapen op stenen, eten uit vuilnisbakken*.

Bijlage 9: Fragment uit de mail van dr. P Selten

Zij bevatten een behoorlijke literatuurstudie waarin niet alleen literatuur over het onderwerp beschrijvend/samenvattend wordt weergegeven, maar ook oog is voor de gebruikte theoretische achtergronden en de manier waarop onderzoeksgegevens verzameld zijn. Uit de literatuur worden onderzoeksvragen, soms ook hypothesen, afgeleid die vervolgens onderzocht/getoetst worden. Ook dat gebeurde op een heel behoorlijk niveau, waarbij je studenten lieten zien in staat te zijn een onderzoeksdesign te ontwikkelen en uit te voeren. Ook de rapportage was goed.

Natuurlijk kun je een eindscriptie van een HBO-opleiding niet 1-op-1 vergelijken met de bachelorthesis van een academische opleiding. Daarvoor is het doel van de opleiding en de plaats van de thesis binnen het curriculum te verschillend. Maar ik begeleid veel academische bachelorthesissen binnen mijn opleiding en als ik daar een gemiddelde van neem, deden deze scripties daar kwalitatief zeker niet bij onder.

Ik heb daarom mijn onderwijsmanagement geadviseerd de mogelijkheden om een doorstroomprogramma te ontwikkelen van NHTV naar Master ASW verder uit te werken. Dat het daar niet van gekomen is, had meer met interne ontwikkelingen bij ons te maken dan dat er onvoldoende vertrouwen zou zijn in de kwaliteit van je studenten.

Bijlage 10: Fragment uit de mail van Henk Vermeer, lid van het management van de NHTV

Via deze mail wil ik je ook informeren over het feit dat een IRCALT-studente, die mede door jou begeleid is, in december jl. de Joop Jansen Prijs 2007 voor de beste scriptie binnen NHTV heeft gewonnen. Haar naam is Marjolein Evers.

Het leek me goed om jou hiervan op de hoogte te brengen.

Bijlage 11: Persbericht van het NRIT, toegestuurd door een collega

Persbericht NRIT Media, 25 februari 2008

Drie academische scripties bij NRIT Media verschenen

Betekenis van co-creatie, geur en flow onderzocht

Bij NRIT Media verschijnen deze week drie scripties waar de beleving centraal staat. Zo heeft Esther Dekker onderzocht hoe geur kan worden ingezet om de tevredenheid van gasten te verhogen, beschrijft Krystle Stok hoe flow de sleutel is tot emotionele en duurzame betrokkenheid en heeft Didi Verhagen onderzocht hoe co-creatie waarde toevoegt aan de belevenis en betekenis van een vrijetijdsactiviteit.

Didi Verhagen: Co-creatie leidt tot zelfontplooiing.

Auteur Didi Verhagen heeft onderzocht hoe co-creatie kan bijdragen aan het creëren van een betekenisvolle vrijetijdsbeleving. Bij co-creatie denkt de gebruiker mee en levert een actieve bijdrage aan het ontwikkelingsproces van een vrijetijdsactiviteit. Op deze manier biedt co-creatie de deelnemer bepaalde ontwikkelmogelijkheden waardoor een transformerende beleving in de vorm van zelfontplooiing gecreëerd wordt. Zelfontplooiing ofwel ontwikkeling is wat ieder mens, bewust of onbewust, nastreeft. De scriptie biedt interessante inzichten in dit proces en verbindt de begrippen spel, co-creatie herinnering en transformatie met elkaar.

Esther Dekker: Geur stimuleert tevredenheid.

In deze scriptie onderzoekt auteur Esther Dekker het instrument 'geur' als toegevoegde waarde voor saunafaciliteiten. Door het inzetten van geur kunnen emoties namelijk positief beïnvloedt worden en zo vindt er een sterkere beleving plaats. In de scriptie laat de auteur verschillende theorieën los op het begrip 'beleving' en gebruikt het tevredenheidsgevoel

als meetinstrument hiervoor. Deze kan worden uitgedrukt in verschillende niveaus, variërend van rustig tot opgewonden en van ongelukkig tot gelukkig. Uit het experiment in de saunafaciliteiten is gebleken dat geur emoties beïnvloedt en tevredenheid kan stimuleren.

Krystle Stok: Van flow naar betrokkenheid.

De auteur Krystle Stok onderzoekt in haar scriptie de relatie tussen 'flow' en duurzame betrokkenheid bij een vrijetijdsactiviteit. Flow wordt omschreven als de toestand waarin men zeer geconcentreerd is en daar intens van geniet. De auteur concludeert dat, wanneer iemand tijdens een vrijetijdsactiviteit in flow raakt, de emotionele en duurzame betrokkenheid verhoogd wordt. Door meer inzicht te verkrijgen hoe deze toestand uitgelokt kan worden, kan een vrijetijdsaanbieder hier beter op inspelen. Om de hypothese in de praktijk te toetsen is op kleine schaal een experiment gedaan met de nieuwe game ervaring EyeToy.

Academisch niveau.

De drie studenten zijn in 2006 afgestudeerd aan de NHTV internationale hogeschool Breda. De scripties zijn geschreven onder begeleiding van de competentiegroep Imagineering. De studenten hebben gekozen voor een afstudeertraject op academisch niveau, het zogenaamde IRCALT-traject⁴⁸. IRCALT staat voor International Research & Consulting Academy for Leisure & Tourism. Momenteel studeren Esther Dekker en Krystle Stok aan de Universiteit van Utrecht en Didi Verhagen aan de Universiteit van Tilburg. Zij verwachten in juni 2008 af te studeren.

⁴⁸ Binnen de Nationale Hogeschool voor Toerisme en Verkeer wordt het lesprogramma aangeduid als het IRCALT-traject.

Bijlage 12: Fragmenten uit de reactie van Nicoline de Heus (docente)

Beste Paul,

Naar aanleiding van jouw vraag, heb ik de volgende reactie op papier gezet:

Vanaf het collegejaar 2004-2005 ben ik betrokken bij het vierdejaars Creatieve Actie Methodologie traject aan de NHTV internationale hogeschool Breda, op het onderwerp Interculturele Communicatie. Vanaf 2004 heb ik elk collegejaar studenten begeleid op gekozen onderwerpen die interculturele vraagstukken raken. Een aantal voorbeelden:

- Waarom participeren allochtonen in mindere mate in gesubsidieerde theaters en op welke wijze kan dit veranderd worden? (2004-2005)
-
- Op welke wijze kunnen heersende vooroordelen doorbroken worden in vrijetijdsactiviteiten? (2005-2006)
-
- Bestaat er nog een culturele identiteit van de derde generatie Indo's en op welke wijze kan dit een platform krijgen om deze identiteit levend te houden? (2005-2006)
-
- Wat zijn motivatiefactoren om geld te doneren n.a.v. van charity events en in hoeverre zijn deze motivatie factoren cultureel bepaald? (2006-2007)
-
- Welke rol speelt de islam in vrijetijdsbesteding? (2006-2007)

Op dit moment (collegejaar 2007-2008) begeleid ik een student die onderzoek doet naar de rol van buitenlandervaring in de ontwikkeling van de interculturele competentie.

Het programma zoals beschreven is daadwerkelijk het programma zoals we het vanaf 2004 aan de studenten hebben aangeboden. Echter, dit collegejaar 2007-2008 is de cursus Creatieve Actie Methodologie gegeven voor een andere collega, die dit meer vanuit een traditionele onderzoekscursus heeft opgezet. De cursus was niet vraaggestuurd, maar per week zijn de onderwerpen op een meer traditionele wijze besproken, dus vanuit de literatuur en niet vanuit de vraag van de studenten. Deze verandering is in mijn optiek duidelijk zichtbaar geweest in de ontwikkeling van de student die ik nu begeleid. Zij zoekt naar de 'waarheden' en houvast in de literatuur en is veel minder in staat om een kritische, vragende en reflectieve houding te hebben ten opzichte van alle informatie die ze heeft verzameld. Ook heeft zij tot op heden wat moeite gehad om stakeholders te betrekken in het inzicht verkrijgen in het daadwerkelijke praktijkprobleem en in het formuleren van mogelijke oplossingen. Tevens gaf deze student aan het 'nut' van de cursus in mindere mate in te zien, terwijl ik de voorgaande jaren alleen maar positieve reacties heb gekregen op de cursus.

Het 'vastzitten' van zowel collega's als studenten, besproken in hoofdstuk 3.2, is erg herkenbaar. Dit is ook iets wat ik herken in de student die ik nu begeleid. De studenten durven de uitdaging in mindere mate aan te gaan om 'waarheden' ter discussie te stellen. Tevens is mijn ervaring dat zodra studenten dit gaan durven en kunnen, er een wereld voor ze open gaat en ook hun onderzoek opeens vleugels gaat krijgen. Na het ongelooft en de onzekerheid krijgen ze opeens vertrouwen in zichzelf. Ook herkenbaar is dat sommige collega's dat moeilijk vinden en niet kunnen, omdat ze gewend zijn als expert op te treden die de antwoorden geeft en nu ook hun eigen kennis ter discussie moeten stellen.

Ook herkenbaar is dat studenten, als ze door dit proces heen zijn, heel makkelijk medewerking vinden in het werkveld. Vaak is dat bij aanvang van het traject een van de grootste angsten. Studenten zien er tegenop het werkveld in te gaan, bang dat ze te weinig weten en waarom zouden die 'experts' in het werkveld willen meewerken aan hun onderzoek? Uit

ervaring is gebleken dat studenten erachter komen veel meer te weten dan het werkveld, dat deuren open gaan en het werkveld oprecht zeer geïnteresseerd is in wat de student te vertellen heeft en daar graag aan mee wil werken. Als begeleider is dat ook een van de mooiste momenten, wanneer studenten opgetogen weer hun verhaal komen doen over de gesprekken die ze gevoerd hebben. Ook herken ik dat dit proces niet altijd in een zelfde tijdsbestek verloopt.

Groot verschil met de studenten die ik op ‘reguliere’ wijze begeleid in het afstuderen is dat in het reguliere traject studenten zich veel dienstbaarder opstellen. De opdrachtgever verleent de opdracht en ‘die zal het ook allemaal wel het beste weten’. CAM studenten komen wat brengen en de rollen veranderen. Het werkveld wil graag met de student samenwerken, want ‘zij hebben een kritische houding en expertise t.a.v. een reëel probleem’. Ik vind ook dat de CAM studenten andere professionals zijn die aan het werkveld worden afgeleverd dan de gemiddelde student uit het reguliere traject. Wat het werkveld daarbij interessant vindt is dat de student vaak een nieuwe invalshoek heeft of kennis uit de ene discipline gebruikt om nieuwe inzichten te creëren in andere discipline. Zo heeft een student van een collega van mij kennis over cultuurparticipatie gebruikt om na te denken over het doorbreken van het sociale isolement van ouderen. Binnen de Zorg gingen de deuren voor haar open omdat niet eerder iemand vanuit de invalshoek naar het probleem en een mogelijke interventie had gekeken.

De reden waarom studenten uitvallen is merendeels vanwege het feit dat ze kiezen voor de vorm en niet voor de inhoud. Na drie jaar project onderwijs lijkt het studenten een verademing om eens zelfstandig te gaan werken. Hoewel in de voorlichting en in 1 op 1 gesprekken wordt benadrukt dat de student geïnteresseerd moet zijn in het probleem en als het ware daar passievol zijn/haar neus in achterna moet gaan om het onderwerp tot op de bodem uit te kunnen diepen en van alle kanten te kunnen bekijken, blijkt ook uit de praktijk dat die studenten die daadwerkelijk passievol zijn slagen en de moeilijkheden en onzekerheden in het proces kunnen doorstaan en overeind blijven. De student die met verkeerde motivatie voor het traject kiest, struikelt.

Over de rol van de docent, is vanuit mijn ervaring gebleken, dat het aantal overleggen niet zo veel uitmaakt, (wekelijks of op aanvraag), maar dat de rol van de docent in die gesprekken van belang is. Zodra de docent stukken gaat becommentariëren of gaat vertellen wat de student inhoudelijk moet doen, slaat het proces dood en gaat de student zich afhankelijk opstellen. Zodra de docent zich opstelt als discussiepartner die vragen stelt en zaken betwijfeld gaat het proces goed. Ik spreek hier uit eigen ervaring omdat ik in de begeleiding van een student op een gegeven moment opmerkte dat ik op de expert stoel ging zitten. Op moment dat ik me dat besepte kon ik ook de gesprekken anders aangaan en kwam de student op eens weer verder in het proces.

Ik onderschrijf dat CAM studenten die slagen die studenten zijn die in staat zijn geweest te erkennen dat de ‘waarheid’ bediscussieerbaar is en die ook vragend worden begeleid in staat zijn met creatievere oplossingen komen naar het werkveld. Door dit proces leert de student leren en ontwikkelt zelfvertrouwen waardoor motivatie, maar ook passie enorm groeit.

Bijlage 13: Fragmenten uit de reactie van Moniek Hover (docente)

De NVAO heeft in 2007 aan de opleiding Vrijtijdsmanagement van NHTV Breda het Bijzondere Kwaliteitskenmerk toegekend voor Imagineering. Imagineering wordt gekenmerkt door de oriëntatie op dieper gelegen waarden als drijfveer bij het creëren van (vrijtijds)belevingen. Imagineering is bij de opleiding Vrijtijdsmanagement echter ook een ‘way of life’. Wij stimuleren onze studenten op zoek te gaan naar hun eigen persoonlijke waarden, om van daaruit hun droom en passie te volgen bij het ontwikkelingsproces tot professional. Het op imagineering gebaseerde coachingstraject is in die zin vraaggestuurd: de agenda van de coachee staat centraal en niet die van de coach.

Creatief denken is een ander aspect dat centraal staat binnen imagineering. Dit betreft niet alleen het op creatieve wijze ontwikkelen van belevingsconcepten, maar ook de creatieve benadering van het ‘probleem’ dat aan een innovatievraag van de opdrachtgever ten grondslag ligt.

CAM sluit in deze zin perfect aan op onze visie. Niet wij bepalen waar een student zijn onderzoek op richt, de student bepaalt dit zelf, vanuit een intrinsieke motivatie. Daarnaast daagt CAM uit, juist in de fase van probleemanalyse, creatief te werk te gaan. Juist het combineren van, op het eerste gezicht, onlogische delen leidt tot nieuwe inzichten.

Onder de koepel van mijn onderzoeksprogramma naar beleving hebben in de jaren 2005 tot 2008 in totaal 10 studenten aan de hand van CAM hun individuele afstudeeronderzoek met succes vervuld. Twee studenten haakten na ongeveer 4 maanden af.

Beleving is een complex begrip dat zich uitstekend leent voor een diversiteit aan benaderingen. De CAM studenten waren in de loop van de eerste 3 jaren van hun studie ieder in aanraking gekomen met een

aspect van beleving dat hun op bijzondere wijze aansprak, dat hen fascineerde. Soms betrof het een ‘belevenisinstrument’ als stimulus voor de beleving, zoals storytelling, co-creatie, geur. In andere gevallen betrof het een factor aan de respons- kant, zoals emotionele betrokkenheid, flow of de invloed van de sociale context. Daarnaast kwam het voor dat een student een bijzondere interesse had voor de beleving van een bepaalde doelgroep, zoals jonge kinderen, adolescenten, mensen met een visuele of auditieve beperking. Door de vrijheid van keuze van het onderwerp/de focus voelen zij zich eigenaar van het onderwerp: eigen verantwoordelijkheid en motivatie gaan hand in hand. Bij de begeleiding van deze studenten gaan wij in het proces vragenderwijs te werk: wij zijn er niet om het “juiste antwoord” te geven op hun (inhoudelijke) vragen, maar stellen steeds nieuwe vragen aan de studenten om hen te stimuleren nieuwe denkrichtingen in te slaan. In eerste instantie worden studenten hier onzeker van. Gaande het proces zien zij steeds meer voordelen van deze benadering en “adopteren” zij als het ware deze houding.

De studenten werken individueel én samen aan de veelkleurige ‘lappendeken’ rondom het begrip beleving. Wekelijks vinden bijeenkomsten plaats waarbij zij in een open sfeer elkaars stukken en redeneringen ter discussie stellen (door het stellen van vragen). Juist doordat in het CAM lesprogramma waarheden continu ter discussie worden gesteld, ervaren de studenten dit niet als bedreigend: het falsificeren en de (zelf)kritische houding wordt voor hen een ‘way of life’.

Vruchtbaar zijn ook de bijeenkomsten waarbij de studenten, de docent (CA methodoloog) en de inhoudelijk deskundige docent aanwezig zijn. Als docenten aarzelen wij niet ook elkaars zienswijzen in twijfel te trekken in de discussie met de studenten, niemand kan de waarheid claimen (immers: ‘niets is waar’). Door de onderdompeling in dit proces lijkt de angst fouten te maken bij studenten af te nemen. Daarnaast lijkt het reflectief vermogen gestimuleerd te worden. Voorbeeld is hiervan de vanzelfsprekende wijze waarop studenten na afloop kanttekeningen bij hun eigen onderzoek kunnen plaatsen.

Het succes van de CAM afgestudeerden/afstudeerders lijkt niet direct verklaarbaar vanuit vooropleiding of eerdere studieresultaten. Een aantal factoren die naar mijn ervaring met 12 CAM studenten een rol lijken te spelen, zijn de volgende:

Juist de vrije en onafhankelijke geesten die vaak moeite hebben gehad zich aan meer traditioneel onderwijs aan te passen, doen het goed. Daarnaast is een sterke, intrinsieke motivatie voor het gekozen onderwerp van belang voor het succes. De twee studenten die het traject zijn ingestapt vanuit de negatieve motivatie voor een alternatief (bijvoorbeeld: niet meer in een projectgroep willen werken), haakten af. Studenten moeten daarnaast durf hebben voor hun mening uit te komen. Een Finse en een Amerikaanse studente die beiden een Amerikaanse vooropleiding hadden genoten met hiërarchischere verhoudingen met docenten, hadden aanvankelijk duidelijk meer moeite hiermee dan de Nederlandse studenten. Daarnaast hadden deze studenten de eerste 3 jaren van hun studie het meer traditionele Engelstalige programma van Leisure Management gevolgd. Zij waren in de beginperiode van het CAM afstudeertraject meer erop gericht de docent niet teleur te stellen dan hun eigen ontwikkeling centraal te stellen. IJver is een andere belangrijke factor. Een student moet bereid zijn 'meters te maken', terwijl niet altijd zeker is dat hij deze zal kunnen gebruiken.

Bijlage 14: Fragmenten uit de reactie van Esther Dekker (ex-student)

Ik heb je stuk met een glimlach gelezen. Ik kreeg het gevoel alsof ik mijn afstudeerjaar weer meemaakte. Dit is dus meteen een antwoord op je eerste vraag, komt het verhaal overeen met de werkelijke colleges? Ik kan me de voorbeelden met het potlood en de ooievaars nog scherp herinneren.

Wat ik me nog kan herinneren van de gevoelens die bovenkwamen komt ook grotendeels overeen met wat in het proefschrift beschreven staat. Ik heb inderdaad met mijn handen in het haar gezeten, met tranen in mijn ogen omdat je niet meer weet hoe en wat je nou precies moet denken. Telkens als je dacht dat je op de goede weg zat bleek er weer een andere theorie te zijn waardoor je weer verder moest kijken. Zoals je weet studeer ik nu aan de universiteit in Utrecht. Ik merk nu hoeveel profijt ik gehad heb van het IRCALT traject. Ik merk dat mijn pre-master studiegenoten nu allemaal pas de fasen doormaken die wij tijdens ons afstudeerjaar als doorgemaakt hebben. Het leren buiten je kaders te denken wat je soms tot wanhoop kan drijven.

Door het IRCALT traject merk ik dat ik, in tegenstelling tot andere post HBO-ers, niet op zoek ben naar zekerheden. Ik ben veel meer op zoek naar nieuwe theorieën die een aanvulling kunnen zijn op het onderwerp wat ik op dat moment bestudeer. Ook merk ik dat je bij deze manier van studeren jezelf de tijd 'vrij' moet gunnen omdat het goed is om even afstand te nemen van de theorie. Op een later tijdstip kijk je er dan met een hele andere blik naar. Al met al ben ik nog steeds zeer positief over het IRCALT traject.

Bijlage 15: Fragmenten uit de reactie van Maartje Boom (ex-student)

Colleges wetenschapsfilosofie

Het zetten van vraagtekens bij de huidige kennis. Dat was iets wat ik me echt eigen heb moeten maken. Vanuit de voorgaande jaren was ik gewend geraakt hetgeen de docenten aan kennis overdroegen als waar aan te nemen. De colleges over wetenschapsfilosofie, waarin ons werd geleerd dat er geen waarheden zijn, waren in het begin dan ook erg verwarrend. Daarnaast wekte het echter mijn interesse en raakt ik gemotiveerd om een kritische houding aan te nemen ten opzichte van de huidige kennis. Het kritisch zijn over en het ter discussie stellen van de huidige kennis bleek echter moeilijk te zijn. In de colleges over wetenschapsfilosofie, waarin verschillende voorbeelden werden besproken om ons deze nieuwe denkwijze eigen te maken, had ik vaak geen antwoorden klaar op de vragen die werden gesteld. Aangezien ik een student ben die erg actief is tijdens de lessen werd ik erg onzeker van het feit dat er werkelijk waar geen antwoord in me opkwam. Ik dacht dat ik niet kritisch kon zijn. Aan de andere kant raakte ik wel steeds meer gedreven me die vaardigheid wel eigen te maken. De colleges lieten me inzien wat het belang is van kritisch zijn en de inhoud van de colleges was zo indrukwekkend dat ik steeds meer geïnspireerd raakte door de wetenschap. Naar verloop van tijd leerde ik, beetje bij beetje, kritisch te zijn ten opzichte van kennis. Ik ben nu aan het afstuderen op de Universiteit van Tilburg. Ik doe daar de Master Sociologie. Ik heb ervaren dat de kritische denkwijze die ik me reeds voor een deel eigen heb kunnen maken door het volgen van de colleges van en het schrijven van een scriptie binnen IRCALT me heel goed heeft voorbereid op het verder studeren op wetenschappelijk niveau.

Colleges creatieve actiemethodologie

En het uitvoeren van een experiment... waar, hoe en wanneer?!?!?. Er komt zoveel nieuws op je af dat het enerzijds een ontzettende chaos wordt in je hoofd, maar dat het tegelijkertijd ontzettend uitdaagt en

inspireert. Die combinatie zorgt ervoor dat je zeer gedreven raakt en constant met het afstuderen bezig bent. Vooral in je hoofd!!

Colleges methoden en technieken van onderzoek

Wat ik me van de colleges methoden en technieken van onderzoek het beste herinner is het college waarin de vraag werd gesteld over welke zaken van belang zijn bij de verkoop van een potlood. Bij het vak marketing en communicatie is ons het belang van een goede invulling van de vijf P's geleerd (Product, Plaats, Prijs, Promotie en Personeel). Dit antwoord werd dan ook gegeven. We werden gevraagd verder te denken dan dat, maar geen van ons kwam met een aanvullend antwoord. Erg frustrerend! Na het gebruik van creatieve technieken kwamen er echter steeds meer factoren die van belang zijn bij de verkoop van een potlood. Erg bevrijdend dus die creatieve technieken!

Bijlage 16: Fragmenten uit de reactie van Didi Verhagen (ex-student)

De cursus creatieve actie methodologie bleek een eye-opener; al het eerste college werd ik geconfronteerd met het keurslijf waarin ik mezelf had gepropt. Ik weet nog goed dat we een vraag kregen als “wat zijn zaken die meespelen bij de verkoop van koffie?” gestandaardiseerd als mijn brein was kwam ik met de vier marketing p’s op de proppen, net als medestudenten overigens. Door Paul Delnooz werden we uitgedaagd om met andere zaken te komen, ik geloof dat we er tien moesten opnoemen; ik kwam misschien tot vier en dat terwijl ik mezelf toch altijd als een kritische studente beschouwde. Zo ging eigenlijk ieder college en behandelden we wetenschapsfilosofie en onderzoeksmethoden, iets waarover ik nooit eerder had nagedacht. Ik leerde tijdens de colleges dingen vanuit verschillende perspectieven te benaderen en we moesten eigenlijk altijd met een oplossing komen. Verschillende vragen kwamen aan bod tijdens de colleges; “wat is nou eigenlijk waarheid”; “is wat je ziet objectief of gekleurd door wie of wat je bent” en “als je met deze oplossing komt, wat zijn dan de consequenties wanneer je de zaak van een andere kant bekijkt?”. Een vraag van meer methodologische aard was “hoe kun je testen of huidskleur een rol speelt in de beoordeling van delicten door politieagenten?” hiervoor bedacht je dan zelf een onderzoeksmethode en die werd vervolgens besproken. Daarnaast werd gesproken over validiteit van onderzoeksresultaten; wanneer je de hypothese “blondjes zijn dom” test en je wil deze graag aannemen kun je gemakkelijk een onderzoeksgroep vinden met 50 domme blondjes, is de aanname van deze hypothese dan ook valide? En hoe kun je ervoor zorgen dat de validiteit van de onderzoeksresultaten verhoogd wordt? Want ik kan immers ook 50 slimme blondjes bij elkaar zoeken. Of: Op het platteland worden meer kinderen geboren omdat er meer ooievaars vliegen. Of komt dit door de christelijke achtergrond van mensen die op het platteland wonen? Of doordat er minder mogelijkheden tot vermaak in de avonduren zijn? Of doordat men op de boerderij geconfronteerd wordt met nieuw leven? Of doordat de buitenlucht gezond is voor voortplantingsorganen? Of..... En wat is (de waarde van) falsificatie?

Wat is empirisch onderzoek eigenlijk? En hoe loopt de empirische cyclus?

Wat ik als heel waardevol ervaren heb is de theoretische ontwikkeling die ik heb doorgemaakt gedurende de cursus creatieve actie methodologie. Natuurlijk was ik als hbo-er zeer praktisch ingesteld en dat is iets wat me past. Binnen deze cursus was er de mogelijkheid een praktisch probleem theoretisch te benaderen. Toch heeft dit ook heel wat bloed zweet en tranen gekost; het steeds weer opnieuw formuleren van de rationale en onderzoeksvraag was een worsteling en niet zelden zat ik met mijn handen in het haar (bijna) te huilen van wanhoop (want ik wilde toch wel erg graag een top- stuk afleveren). Paul Delnooz probeerde, zonder teveel sturing -door veel vragen te stellen en mijzelf met antwoorden te laten komen- helderheid te bieden. Een citaat uit het voorwoord van mijn scriptie geeft dit weer: *“Wat verwarring, stagnatie of misschien wel regelrechte waanzin lijkt, is misschien wel de weg naar helderheid”* (Joan Tollifson). De eerlijkheid gebied mij te zeggen dat er in ieder geval wat momenten van verwarring en stagnatie geweest zijn. Achteraf zal degene die mij in deze situaties enige helderheid heeft geboden zelfs plagend zeggen dat ik af en toe op het randje van waanzin verkeerde. Paul Delnooz, ontzettend bedankt voor het steeds weer “back on track” zetten”. Toen dit eenmaal achter de rug was begon voor mij een van de leukste periodes van mijn schrijfproces; het verzamelen en analyseren van beschikbare informatie. Hiervoor heb ik veel verschillende bronnen geraadpleegd waaronder interviews met experts, wetenschapsliteratuur praktische literatuur en vakliteratuur. Wat ik eigenlijk altijd al deed maar nooit echt terug vond in mijn studie tot dan toe, kon ik op dat moment gaan doen; uitzoeken waarom de één zus zei en de ander zo. Proberen nuance verschillen te vinden en uit te zoeken waar de basis van deze verschillen lag en wat naar mijn eigen idee bijvoorbeeld de definitie van een begrip zou moeten zijn. Wat me opviel tijdens dit schrijven en de feedback met begeleiders was dat er discussie mogelijk was, en dat er andere perspectieven belicht werden door zowel de docent als mijzelf. Dit vond ik erg waardevol en bovendien heel leerzaam. Iets wat ik tot dan toe niet had ervaren. Nu ik aan de universiteit studeer wéét ik dat er ruimte is voor discussie, maar durf ik hem niet aan te gaan. Gedurende de cursus creatieve actie

methodologie voelde ik me veel meer vrij te zeggen wat ik dacht, voornamelijk omdat ik me uitgedaagd voelde eigen inzichten, invalshoeken en kritische kanttekeningen te uitten. Ik heb tijdens de cursus op een speelse manier de grenzen van mijn kennen, kunnen en weten op kunnen zoeken, uitglijders kunnen en mogen maken en op die manier ontdekt dat er meer is dan wat je in eerste instantie tot je neemt. Ik vond het fantastisch, het beste jaar uit mijn 9 jarige (! MBO-HBO-WO) studententijd, heb er intens van genoten en ben gaan doorstuderen. Helaas verdween met de nieuwe studie door tijdsdruk en (alweer) onzekerheid de speelsheid. Nu tijdens het schrijven van mijn master thesis vind ik deze weer een beetje terug maar het blijft steeds zoeken naar het gevoel van zelfontplooiing dat ik toen ervaren heb, wellicht ook omdat het zo ontzettend nieuw voor me was.

Geraadpleegde literatuur:

- Ackerman E.K. Constructing knowledge and transforming the world; artikel gepubliceerd op het internet: http://web.media.mit.edu/~edith/publications/2004-Constructing_Knowledge.pdf, 2004
- Andel P. Wat niet verrast is niet nieuw; NRC, 24 - 04 – 2004
- Andriessen D. e.a. The intellectual capital of the European Union; INHOLLAND university of professional education and The Baak Management Centre VNO/ NCW; Diemen, 1994 (artikel gepubliceerd op het internet: www.intellectualcapital.nl)
- Aken van J. De bedrijfskunde als ontwerpwetenschap: de regulatieve en de reflectieve cyclus; Bedrijfskunde, 66, 1, 1994
- Aken van J. Methodologische vraagstukken bij het ontwerpen van bedrijfskundige systemen; Bedrijfskunde, 68, 2, 1996.
- Aken van J. Management research based on the paradigm of the design sciences: the quest for field-tested and grounded technological rules; Journal of Management Studies, 41, 2, 2004
- Baarda D.B. e.a. Kwalitatief onderzoek; Educatieve Partners Nederland BV; Houten, 1995.
- Baarda D.B. e.a. Methoden en Technieken; Educatieve Partners Nederland BV; Houten, 1997.
- Baarda D.B. e.a. Open interviews; Stenfert Kroese; Houten, 1997
- Babbie E. The practice of social research; Wadsworth, Inc.; Belmont, 1992
- Becker H.A. Sociale methodologie; Boom; Meppel Amsterdam, 1979
- Benne K.D. Heropvoedingsprocessen: een beoordeling van de opvattingen van Kurt Lewin; In: Bennis W.G. e.a.; Strategieën voor verandering; Van Loghum Slaterus; Deventer, 1979

- Berger P. e.a. The social construction of reality; Penguin Books; New York, 1966
- Best de K. e.a. Communicatie-technieken; Wolters-Noordhoff; Groningen, 1990
- Blocksma M. e.a. De schaal van Richter en andere getallen; Uitgeverij Bert Bakker; Amsterdam, 1990.
- Blumer H. Sociologische analyse en de “variabele”; In: Hoofdstukken uit de sociologie, vertaling Teerling. P.; Het Spectrum; Utrecht/ Antwerpen, 1977
- Bono E. The use of lateral thinking; Penguin Books; Harmondsworth, 1967
- Boog B. e a. Focus op action research; Van Gorcum bv; Assen, 2005
- Boog B. e.a. Evaluation; In: Creative Action Methodology; Redactie: Delnooz; NHTV Academic Studies, 4, 2006
- Boon J. e.a. Competenties: achtergronden en toepassingen; Open Universiteit Nederland; Heerlen, 2000
- Braun P. Action research and network development: creating actionable knowledge; University of Ballarat; Ballarat, 2006 (paper t.b.v. het wereldcongres actie-onderzoek in Groningen, 2006)
- Bügel P. Het repelsteeltje-effect; Intermediar; december, 1994.
- Bügel P. Niemand kan denken, domheden en fouten in de wetenschap; Uitgeverij Contact; Amsterdam/ Antwerpen, 1995
- Buhrman J.M. Basisboek statistiek; Wolters-Noordhoff; Groningen, 1996
- Buijs A. Statistiek om mee verder te werken; Stenfert Kroese, EPN bv; Houten, 1994
- Buiks P. e.a. Het sociologische perspectief; Van Gorcum, Assen, 1980
- Buuren H. Inrichting van de onderzoekscompetentie; OnderwijsInnovatie, 2, 2002

- Brown A.L. e.a. Instructing comprehension fostering activities in interactive Learning situations. In: Learning and comprehension of text; Mandl. H e.a.; Erlbaum; Hillsdale, 1984
- Cicourel A. V. Method and measurement in sociology; Free Press; New York, 1964
- Coenen H.L.M. Fenomenologische sociologie; In: sociologische stromingen; Redactie: Rademaker L. en Bergman H.; Het Spectrum; Utrecht/ Antwerpen, 1980
- Cohen P.C. Theorie van de samenleving; Samson; Alphen aan den Rijn, 1975
- Collingwood R.G. An essay on metaphysics; Clarendon Press; Oxford, 1940
- Cook D.C. e.a. Quasi-experimentation; Houghton Mifflin Company; Boston, 1979
- Corte De e.a. Acquiring thinking skills through LOG: a one year training study with sixth graders; paper presented at the Third European Conference on Research on Learning and Instruction, Madrid, 1989
- Cronbach L.J. e.a. Construct validity in psychological tests; Psychological Bulletin, 52, 1955.
- Cronbach L.J. e.a. The dependability of behavioral measures: theory of generalizability for scores and profiles; Wiley; New York, 1972
- Damasio A.R. Some notes on brain, imagination and creativity; In: The origins of creativity; Pfenninger K.H. e.a.; Oxford University Press; Oxford, 2001
- Delnooz P. Onderzoekspraktijken; Boom; Amsterdam, 1996 en 2003
- Delnooz P. e.a. Zoeken naar oplossingen; Lemma, Utrecht, 1998
- Delnooz P. Creative Action Methodology. What is it all about? What does it mean in practice?; NHTV, academic studies, 4, 2006
- Delnooz P. Creative Action Methodology; Paper ten behoeve van het wereldcongres Action Research in Groningen, 2006

- Drenth P.J.D. e.a. Testtheorie: inleiding in de theorie van de psychologische test en zijn toepassingen; Bohn Stafleu Van Loghum; Houten, 1990
- Durkheim E. De anomische zelfmoord; In: Hoofdstukken uit de sociologie, vertaling Maso B.; Het Spectrum; Utrecht/ Antwerpen, 1977
- Ebel R.L. The practical validation of tests of ability; Educational Measurement: Issues and Practice, 2, 1983
- Elsner E. Statistische Monatsschrift 7- 12/2000; *Fakten zu Leben und Werk des Vaters der deutschen Statistik Johan Peter Süßmilch*; <http://www.statistik-berlin.de/aktuell/ms/ms2000/aufsatz0200i.pdf>, 2004
- Emans B. Interviewen. Theorie, techniek en training; Wolters-Noordhoff; Groningen, 1990
- Ernest P. The one and the many: In: Constructivism in education; Redactie: Steffe L. e.a.; Lawrence Erlbaum associates; New Yersey, 1995
- Fabert J.M.W. e.a. Causaliteit; In: Sociologische onderzoeksmethoden II; Segers J.H.G. e.a.; Van Gorcum; Assen, 1980
- Feyerabend P. Against method; NLB; London, 1975
- Florusse L.B. e.a. Ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek in de bedrijfskunde; Bedrijfskunde, 2, 1991
- Fosnot C. Constructivism: a psychological theory of learning; In: Constructivism: theory, perspectives, and practice; Redactie Fosnot C.; Teacher College Press, New York, 1996
- Freud S. The interpretation of dreams, vol 4 & 5; Hogarth Press, London, (1900), stand. ed. 1953
- Freund J.E. e.a. Statistics; Prentice-Hall; New Jersey, 1991
- Fullan M.G. The new meaning of educational change; Teacher College Press; New York, 1991.
- Galtung J. Methodology and Ideology, theory and methods of social research (volume1); Copenhagen, 1977

- Garfinkel H. Studies of the routine grounds of everyday activities; In: reader hoofdvak sociologie; redactie Vrijhof; R.U. Utrecht, Utrecht, 1982
- Garrison J. An alternative to Von Glasersfeld's subjectivism in science education: Deweyan social constructivism; Science and Education, 6 (6), 1997
- Gergen K. Constructing Constructionism: pedagogical potentials; Issues in Education, 3 (2), 1997
- Gergen K. The social constructionist movement in modern psychology; American Psychologist, 40, 1985
- Gergen K. Social construction and the educational process; In: Constructivism in education; Redactie: Steffe L. e.a.; Lawrence Erlbaum associates; New Jersey, 1995
- Gibbons M. e.a. The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies; Sage; London, 1994
- Gieles F.E.J. Conflict en contact; proefschrift R.U. Groningen, 1992 (gepubliceerd op het internet: www.humanbeing.demon.nl , 2007)
- Glaser B.G. e.a. De ontwikkeling van gefundeerde theorie; Samson; Alphen aan den Rijn, 1976
- Glasersfeld von E. Learning as a constructive activity; In: problems of representation in the teaching and learning of mathematics; Janvier C.; Lawrence Erlbaum Associates; New Jersey, 1987
- Glasersfeld von E. Cognition, construction of knowledge and teaching, 1989; artikel gepubliceerd op het internet: <http://srri.nsm.umass.edu/vonGlasersfeld/onlinePapers/html/117.html>, 2007
- Glasersfeld von E. A constructivist approach to teaching; In: Constructivism in education; Redactie: Steffe L. e.a. ; Lawrence Erlbaum Associates; New Jersey, 1995
- Gleser G.C. e.a. Generalizability of scores influenced by multiple sources of variance, Psychometrika, 30, 1965
- Goddijn H.P.M. e.a. Geschiedenis van de sociologie; Boom; Meppel Amsterdam, 1977.

- Goddijn H.P.M. e.a. Max Weber, zijn leven, werk en betekenis; Ambo; Baarn, 1980
- Goodman N. e.a. Reconceptions in Philosophical and Other Arts and Sciences, Hackett Publishing Company; Indianapolis/ Cambridge, 1988
- Gordon W. e.a. Qualitative market research; Gower Publishing Company Limited; Aldershot (Hants), 1995
- Gredler M.E. Learning and instruction; NJ: Prentice-Hall; Merrill Upper Saddle River, 1997
- Grift van de W. Actie-onderzoek als innovatiestrategie; In: Sociologische Grondbegrippen, redactie Swanborn & Rademaker; Uitgeverij Het Spectrum; Utrecht/ Antwerpen, 1982
- Groot A.D. de Methodologie; Mouton; Den Haag, 1961
- Groot A.D. de Een minimale methodologie op sociaal-wetenschappelijke basis; Mouton; Den Haag, 1971
- Groot A.D. de e.a. Studietoetsen, construeren, afnemen, analyseren: deel 1 en 2, Mouton; Den Haag, 1973
- Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns; Suhrkamp Verlag; Frankfurt am Main, 1982
- Hagenaars J. e.a. Onderzoeksontwerp; In: Sociologische onderzoeksmethoden II; Segers J.H.G. e.a.; Van Gorcum; Assen, 1980
- Hanley S. On constructivism; gepubliceerd op het internet: <http://pespmcl.vub.ac.be/EPISTEMI.html>, 2007
- Hardy M. e.a. Von Glasersfeld's radical constructivism: a critical review; Science and Education, 6 (1-2), 1997
- Hart H. 't e.a. Onderzoeksmethoden, Boom; Meppel Amsterdam, 1998
- Harper W.M. Statistics; Pitman Publishing; London, 1991
- Have ten P. De probleemstelling in kwalitatief sociologisch onderzoek; Reeks artikelen gepubliceerd op het internet: <http://www2.fmg.uva.nl/emca/KwalMeth.htm>

- Have ten P. Methodological issues in conversation analysis; artikel gepubliceerd op het internet: <http://www2.fmg.uva.nl/emca/mica.htm>, 2004
- Hays W.L. Statistics; CBS College Publishing; New York, 1981
- Hayes J.R. e.a. Psychological differences among problem isomorphs. In: Cognitive theory, Vol. 2; Redactie: Castellan N.J. e.a.; Erlbaum; Hillsdale, 1977
- Helms-Lorenz M. Metacognition, a meta-analysis; In: Leren en Instructie Symposia ORD 2004; Gepubliceerd op het internet: <http://edu.fss.uu.nl/ord/presentdocs/L&I.htm>, 2004
- Heritage J. Garfinkel and ethnomethodology; Polity Press; Cambridge, 1984
- Hilgard E.R. e.a. Introduction to psychology; Harcourt Brace Jovanovich, inc.; New York, 1979
- Hobday S. Degrading Darwin; artikel gepubliceerd op het internet: <http://www.spiked-online.com/Articles/00000006D8AE.htm>, 2004
- Imelman J.D. e.a. Jenaplan, wel en wee van een schoolpedagogiek, begripsanalytische kritiek en handelingsonderzoek; uitgeverij INTRO, Nijkerk, 1981
- Jansen E. e.a. Enquêteren; Wolters-Noordhoff; Groningen, 1998
- Janssens J. Hoe moet een wetenschappelijke opleiding binnen de bachelor-master structuur worden ingericht?; Pedagogiek, 2, 2002
- Jong de M.A. e.a. How to teach research without researching yourself; paper t.b.v. conferentie Actio Research; gepubliceerd op het internet: <http://www.revio.no/registration/deltagerweb.aspx?ids=1988|0&cs=MTk4OA>, 2007
- Kalat J. Biological psychology; CA: Wadsworth/ Thompson Learning; Belmont, 2004

- Kallenberg A.J. Tussen opleiden en professionele ontwikkeling. Leren (en) organiseren van nieuwe arrangementen; lectorale rede, Leiden, 2004
- Kemmis S. Action research; In: Educational research: current issues; Hammersley M. e.a.; Paul Chapman Publishing; London, 1993.
- Klüver J. e.a. Aktionsforschung und soziologische Theorien.; In: Aktionsforschung, Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne, Klüger H. e.a.; Juventa; München, 1972
- Koning R.H. e.a Methoden van praktijkonderzoek; In Methoden van onderzoek en hulpverlening, Harris e.a.; Swets & Zeitlinger, 1980
- Korthagen F. Zin en onzin van competentiegericht opleiden; Velon, Tijdschrift voor lerarenopleiders, 25 (1), 2004
- Koster B. Lerarenopleiders onder de loop: De ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennisnemen daarvan op hun zelfdiagnose; IVLOS (proefschrift); Utrecht, 2002
- Kuhn T.S. The structure of scientific revolutions; University of Chicago Press; Chicago, 1962
- Kunneman H. Polarisering en verbinding rond genomics. In: Onderzoek tussen laboratorium en maatschappij; Netherlands Genomics Institute; Den Haag, 2005
- Laeyendecker L. Orde, Verandering, Ongelijkheid, Boom; Meppel Amsterdam, 1981.
- Lammers C.J. Organisaties vergelijkenderwijs; Utrecht Antwerpen, 1983
- Laudan L. Progress and its problems. Towards a theory of scientific growth; Routledge and Kegan Paul; Henley, 1977
- Levin R.I. e.a. Statistics for management; Prentice Hall; New Jersey, 1991
- Lewin K. Action research and minority problems; In: Resolving social conflicts; Harper & Row; New York, 1948

- Limoges C. L' université à la croisée des chemins: une mission à affirmer, une gestion à réformer; Gouvernement du Québec Ministère de l' Education; Quebec, 1996
- Lorentz C.F.G. Habermas J; In: sociologische encyclopedie, redactie Rademaker L; Uitgeverij Het Spectrum; Utrecht/ Antwerpen, 1978
- Lunenberg M. e.a. Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen? In: Tijdschrift voor lerarenopleiders, 27 (2), 2006
- Maanen H. e.a. De schaal van Richter en andere getallen; Uitgeverij Bert Bakker; Amsterdam, 1990
- Maso I. Kwalitatief onderzoek; Boom; Meppel Amsterdam, 1987
- Mayer R. Learners as information processors: legacies and limitations of Educational psychology's second metaphor; Educational Psychologist 31, 1996
- Mayer R. Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction; American Psychologist, 59, 2004
- Messick S. The once and future issues of validity: Assessing the meaning and consequences of measurement. In: Wainer H. e.a. ; Test validity; Lawrence Erlbaum; Hillsdale, 1988
- Meulenberg M. Van vragen tot verslagen; Coutinho; Bussum, 1995
- Ministerie OCenW Sterke instellingen, verantwoordelijke overheid; Ministerie OcenW; Zoetermeer, 1999
- Ministerie OCenW Onderwijs instelling, kracht en creativiteit voor de kennissamenleving; Ministerie OcenW; Zoetermeer, 2000
- Ministerie OCW (1) Ruimte voor de school; Ministerie OCW; Den Haag, 2004
- Ministerie OCW (2) Koers VO, De leerling geboeid, de school ontketend; Ministerie OCW; Den Haag, 2004
- Moore S. e.a. Statistiek in de praktijk; Academic Service; Schoonhoven, 1994

- Morgan R.L. Hedendaagse psychologie, vijf psychologische scholen; Vuga-Boekerij; 's-Gravenhage, 1975
- Morris D. De naakte mens; BV Uitgeversmaatschappij Elsevier; Amsterdam/ Brussel, 1982
- Moser H. Praxis der Aktionsforschung; Kösel, München, 1977
- Moser H. Methoden der Aktionsforschung; Kösel, München, 1977
- Mosselmans B. reeks artikelen gepubliceerd op het internet over filosofen;
<http://home.tvd.be/cr27486/socrates.html>, 2004
- Muis M. Evaluatie van een actie-onderzoek: het kindermuseumproject; Psychologische Geschriften; R.U. Utrecht, 1976
- Nijdam B. e.a. beschrijvende statistiek; Samson; Alphen a/d Rijn, 1989
- Nijdam B. e.a. Inleiding in de inductieve statistiek; Samson; Alphen a/d Rijn, 1991
- Onderwijsraad Kennis van onderwijs: ontwikkeling en benutting. Onderwijsraad; Den Haag, 2003
- Paulos J.A. Ik denk, dus ik lach. Een alternatieve benadering van de filosofie; Ooievaar Pockethouse; Amsterdam, 1993
- Piaget J. The origins of intelligence in children; W.W. Norton & Company; New York, 1963
- Pike K. Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior; Mouton; De Haag, 1967
- Phillips D. How, why, what, when, and where: perspectives on constructivism in psychology and education; Issues in Education, 3 (2), 1997.
- Ploeg van der P. Pabo's varen blind op constructivisme; Velon, tijdschrift voor lerarenopleiders, jrg 26(2), 2005
- Ponte P. Actieonderzoek voor docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk; Garant; Apeldoorn/ Leuven, 2002

- Popper K.R. Conjectures and Refutations; Routledge and Kegan Paul; London, 1963
- Popper K.R. Poverty of historicism; Routledge and Kegan Paul Limited; London, 1974
- Ragin C.C. The comparative method: Moving beyond quantitative and qualitative strategies; University of California Press; Berkeley, Los Angeles, 1989
- Ragin C.C. Constructing social research; Pine Forge Press; Thousand Oaks, 1994
- Reneman J. Aan de slag met innovatie. Versterking rol HBO in de kenniscirculatie met het MKB, VNO-NCW en HBO-raad. Artikel gepubliceerd op het internet op de website van de HBO-raad: www.hbo-raad.nl/index.cfm?i=306&t=publication, 2004
- Renou-Kirby N.H. Action research is an expression of the democratic spirit in social research (Kemmis). Is this true?; Fontys Hogescholen; 2006 (paper t.b.v. het wereldcongres actie-onderzoek in Groningen, 2006)
- Roethlisberger F. Management and the worker; Harvard University Press; e.a. Cambridge, Mass., 1964 (eerste druk 1939).
- Rorty R. The linguistic turn: recent essays in philosophical method; University of Chicago; Chicago/ London, 1967
- Rosenthal R. e.a. Pygmalion in the classroom; Holt, Rinehart and Winston inc; New York, 1968
- Rozenstiel L. e.a. Inleiding tot de organisatiepsychologie; Uitgeverij Het Spectrum; Utrecht/ Antwerpen, 1981
- Sande van de J.P. Gedragsobservatie: een inleiding tot systematisch observeren; Wolters-Noordhoff, 1986
- Sanden Opleiden vanuit een constructivistisch perspectief; In: van der J.M.M. Kessels J. e.a.; Human resource development. Organiseren van het leren; Samson; Alphen a/d Rijn, 2001

- Saunders M. e.a. Research Methods for Business Students; Prentice Hall/ Pearson; Upper Saddle River N J, 2003
- Schampheleire W. De techniek van de enquête; Acco; Leuven/ Amersfoort, 1989
- Schoenfeld A.H. Mathematical Problem Solving; Academic Press; Orlando, 1985
- Schön D.A. The reflective practioner; Basic Books; New York, 1983
- Schön D.A. Educating the reflective practioner; uitgever; San Francisco, 1987
- Schwartz H. e.a. Qualitative sociology; Free Press; New York, 1979
- Segers J.H.G. Sociologische onderzoeksmethoden; Van Gorcum; Assen/ Amsterdam, 1977
- Simons P.R.J. Onderwijs en ontwikkeling; SDU uitgeverij, 1992 ; Gepubliceerd op het internet: <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-190217/5854.pdf>
- Singleton R.A. e.a. Aproaches to social research; Oxford University Press; Oxford, 2003
- Slocum N. Participatieve methoden. Een gids voor gebruikers; Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Tecnologisch Aspecten Onderzoek; Vlaams Parlement, Brussel 2006 (artikel gepubliceerd op het internet: www.viWTA.be).
- Smith A. Een onderzoek naar de aard en oorzaken van de welvaart der Naties; In: Hoofdstukken uit de sociologie, vertaling Pels. D.; Het Spectrum; Utrecht/ Antwerpen, 1977
- Spaargaren S. Duurzaam consumeren of ecologisch burgerschap? In: Burgers en consumenten, Tussen tweedeling en twee-eenheid; Dagevos H. en Sterrenberg L.; Wageningen Academic Publishers; Wageningen, 2003

- Speekenbrink M. De ongegronde eis tot consensus in de psychologische methodologie; universiteit van Amsterdam, 2003 (artikel gepubliceerd op het internet:
<http://www.users.fmg.uva.nl/mspeekenbrink/papers>, 2005
- Störig H.J. Geschiedenis van de filosofie, deel 1; Uitgeverij Het Spectrum; Utrecht/ Antwerpen, 1976
- Störig H.J. Geschiedenis van de filosofie, deel 2; Uitgeverij Het Spectrum; Utrecht/ Antwerpen, 1976
- Stigler S.M. Adolphe Quételet; Encyclopedia of Statistical Sciences; John Wiley & Sons; New York, 1986
- Strien P.J. Praktijk als wetenschap; Van Gorcum; Assen Maastricht, 1986
- Swanborn P.G. Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek; Boom; Meppel Amsterdam, 1984
- Theuns P. Onderzoeksmethoden en technieken 1; VUB; boek gepubliceerd op het internet:
www.homepages.vub.ac.be/~ptheuns/omt1.htm, 2004
- Thijssen J. e.a. Competentiemanagement en employabilitystrategie; In: Glastra F. e.a.; Een leven lang leren; Elsevier; Den Haag, 2000
- Thorndike E.L. e.a. The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions; Psychological Review, 8, 1901
- Tongeren. P Friedrich Nietzsche, leven en Werk;
<http://www.kun.uu.nl/phil/Nietzsche/leven.html>, 2004
- Vanosmael P. e.a. Handboek voor creatief denken; De Nederlandse Boekhandel; Kapellen, 1988
- Veal A.J. Research methods for leisure and tourism; A practical guide; Pearson Education Limited; Harlow, Essex, 1997.

- Verschuren P.J.M. Een adequate probleemstelling voor sociaal-wetenschappelijk praktijkgericht onderzoek; Reader Beleidsonderzoek; R.U. Nijmegen, 1998; (eerder gepubliceerd in de Sociologische Gids, vol. 4, 1996)
- Verschuren P.J.M. Onwerpgericht onderzoek: een methodologische bezinning; Reader Beleidsonderzoek; R.U. Nijmegen, 1998; (eerder gepubliceerd in Bedrijfskunde, 69 (3), 1997)
- Verschuren P.J.M. Probleem stellen, een stellig probleem; Reader Beleidsonderzoek; R.U.Nijmegen, 1998 (eerder gepubliceerd in de Sociologische Gids, 3, 1986)
- Verschuren P.J.M. Prescription: its importance and prerequisites; International Journal of Social Science Research Methodology, 13, 2000
- Verschuren P.J.M. Falende universiteit. Voer voor methodologen; Sociologische Gids, vol. 4, 2002
- Verschuren P. e.a. Het ontwerpen van een onderzoek; Lemma BV; Utrecht, 1998
- VOI Werken met interviewers; Vereniging van Onderzoek Instituten; Amsterdam, 1987
- Vos H. De meta cognitieve vaardigheid 'redeneren'. In Leren en Instructie Symposia ORD 2004; Gepubliceerd op het internet:
<http://edu.fss.uu.nl/ord/presentdocs/L&I.htm>, 2004
- Vrolijk A. Gesprekstechnieken; Bohn Stafleu Van Loghum, Houten/ Zaventem, 1991
- Vygotsky L.S. Mind and society: the development of higher mental processes; MA: Harvard University Press; Cambridge, 1978
- Walravens I. Problemen oplossen met creatieve technieken; Lemma BV, Utrecht, 1997.
- Werff van der G. Leren in het studiehuis: consumeren; construeren of engageren?; Rijksuniversiteit Groningen; Groningen, 2005

- Wieder D.L. Language and social reality: The case of telling the convict code; Mouton; Den Haag Paris, 1974
- Wijvekatte M.L. Verklarende statistiek; Uitgeverij Het Spectrum; Utrecht/ Antwerpen, 1979
- Wilmsen C. Participation, Reciprocity, and empowerment in the practice of participatory research; University of California; Berkeley, 2006 (paper t.b.v. het wereldcongres actie-onderzoek in Groningen, 2006)
- Zuidema T Computable Terra Informatica 11 – 1- 2002 , Onmenselijke uitvindingen: <http://www.computable.nl/artikels/archief2/d02ra2zd.htm>, 2004
- Zwaan Ontwerp van organisatie-onderzoek; Van Gorcum en van der A.H.Comp B.V. ; Assen, 1984
- Zwart P.S. Methoden van marktonderzoek; Stenfert Kroese; Leiden/ Antwerpen, 1987

Geraadpleegde sites op het internet:

<http://www.mrs.umm.edu/~sungurea/introstat/history/w98/quêtelet.html>, 2004

<http://www.cimm.jcu.edu.au/hist/stats/quet/index.htm>, 2004

[http://www-groups.dcs.st-](http://www-groups.dcs.st-andrews.ac.uk/~history/Mathematicians/quêtelet.html)

[andrews.ac.uk/~history/Mathematicians/quêtelet.html](http://www-groups.dcs.st-andrews.ac.uk/~history/Mathematicians/quêtelet.html), 2004

<http://www.liberalis.be/cgi-bin/show.pl?figuur&locke>, 2004

<http://www.johnlocke.org>, 2004

<http://www.orst.edu/instruct/phl302/philosophers/locke.html>, 2004

<http://www.fss.uu.nl/wetfil/96-97/achter.htm>, 2004

<http://www.kubnw16.kub.nl/~ljansen/filosooof/watis/wetenschap.htm>, 2004